

Shahreh rajabi ghasabe

1. MA. In Curriculum, Education Department, Natanz, Iran

ARTICLE

ABSTRACT

INFORMATION

Received: 31 December 2022

Accepted: 11 August 2023

Keywords:

bullying,
leadership,
positive ,
relationship style

The aim of this research was to investigate the effectiveness of using positive behavioral techniques to reduce the level of violence among male and female teachers in Natanz primary schools. The research method was semi-experimental. The statistical population was 200 male and female teachers of Natanz city and the sample size was 132 according to Morgan's table. The data collection tool was a researcher-made questionnaire, which was modified in order to determine the reliability of the test using the Cronbach's alpha method and also to determine the validity after conducting interviews with experts, and the alpha of the questionnaire was found to be above 78%. In order to analyze the data, Levin's test was used, and then Friedman's test was employed to rank these factors using spss18 software, and finally, the results of the hypothesis test indicated that the teachers' positive communication method has an influence on the reduction of the bullying of male and female primary teachers. Meanwhile, the responsibility and freedom played the greatest impact on reducing the bullying of male and female elementary teachers.

دو فصلنامه پژوهش در آموزش ابتدایی

سال پنجم، شماره ۹، بهار و تابستان ۱۴۰۲. صفحات: ۱۴۱-۱۲۲

اثربخشی تکنیک‌های رفتاری مثبت بر کاهش میزان خشونت‌گرایی معلمان ابتدایی شهرستان نطنز

شهره رجبی

۱. کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی، دبیر آموزش و پرورش شهرستان نطنز

Email: kimia1664@yahoo.com

چکیده

هدف این پژوهش بررسی اثربخشی بین استفاده از تکنیک‌های رفتاری مثبت با کاهش میزان خشونت‌گرایی معلمان زن و مرد مدارس ابتدایی شهرستان نطنز بود. روش پژوهش، نیمه آزمایشی بوده. جامعه آماری ۲۰۰ نفر از معلمان مرد و زن شهرستان نطنز و حجم نمونه با توجه به جدول مورگان برابر با ۱۳۲ نفر انتخاب شد. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه محقق ساخته بود که به منظور تعیین پایایی آزمون از روش آلفای کرونباخ و همچنین جهت تعیین روایی پس از انجام مصاحبه‌های با افراد صاحب نظر، اصلاحات لازم به عمل آمده و آلفای پرسشنامه مذکور بالای ۰/۷۸ به دست آمد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون لوین و سپس در جهت رتبه‌بندی این عوامل از آزمون فریدمن به وسیله نرم افزار spss18 استفاده شد و در نهایت نتایج حاصل از آزمون فرضیه‌ها حاکی از آن بود که روش ارتباطی مثبت معلمان بر کم شدن زورگویی معلمان ابتدایی زن و مرد شهرستان نطنز تأثیر گذاشته که در این بین مؤلفه مسئولیت و آزادی بیشترین تأثیر را بر کم شدن زورگویی معلمان ابتدایی زن و مرد داشته است.

اطلاعات مقاله

دریافت: ۱۰ دی ۱۴۰۱

پذیرش: ۲۰ مرداد ۱۴۰۲

واژگان کلیدی:

آموزش، تکنیک‌های رفتاری
مثبت، روش ارتباطی مثبت،
زورگویی

مقدمه

مسائل و مشکلات مربوط به دانش آموزان، معلمان، والدین و به‌طور کلی مدرسه و آموزش و پرورش بسیار پیچیده و متنوع بوده که نیازمند بررسی و شناخت بیشتری می‌باشند. یکی از مشکلاتی که تقریباً در تمام مدارس دنیا وجود دارد پدیده خشونت و زورگویی در مدرسه است (Bazargan, Sadeghi & Lavasani, 2013) این خشونت بر همه اعضای جامعه مدرسه تأثیر می‌گذارد (Nabavi et al., 2017) طبق تعریف سازمان جهانی بهداشت، خشونت به هر گونه فشار فیزیکی، روانی اجتماعی و عاطفی به هر کسی که منجر به آسیب، صدمه و هر گونه مشکل عاطفی می‌شود، مربوط می‌گردد (Yarigholi et al, 2018). بسیاری از نظریه‌ها مانند نظریه برونفنبرنر معتقدند که در مدارس روابط دوطرفه بوده و رفتارهای خشونت‌آمیز، اثرات مخربی هم بر معلمان و هم بر دانش آموزان می‌گذارد (Navarro and Tudge, 2022) توهین، دعوا، تحقیر ویژگی‌های جسمی و روانی، وضعیت اجتماعی-اقتصادی، و وابستگی مذهبی یا قومی همگی نمونه‌هایی از حوادث خشونت‌آمیز در مدرسه هستند (Cascardi et al, 2018) خشونت مدرسه باعث ناسالم شدن کلاس‌ها و محیط‌های مدرسه گردیده، تدریس را برای معلمان سخت می‌کند و رابطه بین دانش آموزان و معلمان را مختل می‌نماید (Yang et al, 2021).

آزار کلامی، جسمی و روانی-اجتماعی همه اشکال خشونت هستند (Kord, 2018) معلمان اغلب از خشونت فیزیکی و عاطفی علیه کودکان استفاده می‌کنند (McMahon et al, 2017) خشونت عاطفی هر آنچه خودپنداره شایستگی‌های اجتماعی کودک را به چالش بکشد، تعریف می‌شود (Brand, 2003) عوامل مختلفی همچون درگیری و اختلاف معلمان با یکدیگر، وضعیت اقتصادی و عاطفی معلمان، رضایت شغلی و غیره منجر به خشونت آن‌ها علیه دانش آموزان می‌شود، حتی رفتار دانش آموز با معلم نیز منجر به خشونت می‌شود (Ghaderzadeh and Ghaderi, 2016) مدارس راهنمایی و دبیرستان در سرتاسر جهان مملو از دانش‌آموزانی است که قربانی خشونت همسالان، معلمان یا سایر کارکنان مدرسه شده‌اند (Jiménez et al, 2021).

طبق مطالعات قبلی، دانش آموزان پرخاشگر و بدون پیشرفت تحصیلی، اغلب معلمان خود را تحریک می‌کنند تا علیه آن‌ها رفتار خشونت‌آمیز داشته باشند (Choi, 2021) این خشونت‌ها بیشتر کلامی بوده و اغلب در مدارس با اقلیت‌های قومی از مناطق حاشیه‌نشین رخ می‌دهد (López García et al., 2022) پیامدهای منفی این‌گونه خشونت‌ها شامل مشکلات تحصیلی، عزت‌نفس پایین، اجتناب از مدرسه، افسردگی و اضطراب است (Lester et al, 2017) قربانیان خشونت مدرسه بیش از همسالان خود مضطرب بوده و احساس ناامنی نموده و (Wijayaratne, 2020) عزت‌نفس پایینی دارند. آن‌ها در مقابل همسالان خود احساس بدبینی، تحقیر، شرم، انزوا، طردشدگی می‌کنند (Vaezi, 2018; Pandey et al, 2021) آن‌ها مهارت‌های اجتماعی ضعیفی داشته و در روابط بین فردی خود مشکلاتی مانند اضطراب اجتماعی، تنهایی و ترس از قضاوت منفی دارند (Scharpf et al, 2021).

شیوع مداوم خشونت فیزیکی و عاطفی توسط معلمان در مدارس ابتدایی را می‌توان به عوامل متعدد ساختاری، نهادی، اجتماعی، بین فردی و فردی نسبت داد که به شیوه‌ای پیچیده و پویا در تعامل هستند (Araset al, 2016) یک چارچوب قانونی ممکن است معلمان را از اعمال خشونت علیه دانش آموزان به دلیل ترس از عواقب بازدارد. با این حال، هنجارهای اجتماعی، باورها و تأیید شخصیت‌های معتبر که استفاده از نظم و انضباط خشونت‌آمیز توسط والدین، معلمان و سایر بزرگسالان در جامعه برای آموزش کودکان را تأیید می‌کنند، به‌ویژه در بسیاری از روستاها گسترده است (Ogando Portela & Pells, 2015) استفاده مستمر معلمان از اقدامات انضباطی خشونت‌آمیز علیرغم تصویب چارچوب‌های قانونی که استفاده از خشونت در مدارس را ممنوع می‌کند، ادامه یافته است. اقدامات انضباطی خشونت‌آمیز به‌طور قانونی در ۶۹ کشور در سراسر جهان پذیرفته شده است. علیرغم اینکه ۱۳۰ کشور از ۱۹۹ کشور استفاده از روش‌های انضباطی خشونت‌آمیز، از جمله تنبیه بدنی مدرسه را با استفاده از ابزار قانونی ممنوع کرده‌اند (GIEACPC, 2017)، اما حمایت اجتماعی-فرهنگی فوق‌العاده‌ای برای استفاده از آن به‌عنوان یک استراتژی مدیریت رفتاری وجود دارد (UNICEF, 2014).

بدیهی است که وضع قوانین لزوماً به پایان واقعی استفاده از روش‌های انضباطی خشونت‌آمیز تبدیل نمی‌شود. بنابراین، جای تعجب نیست که استفاده از اقدامات اصلاحی خشونت‌آمیز هنوز در بسیاری از کشورها رواج دارد (Gershoff, 2017). علاوه بر این، ممنوعیت قانونی تنبیه بدنی، مانند کتک زدن و سیلی زدن، در مدارس منجر به تغییر سایر اشکال تنبیه خشن مانند نشستن طولانی مدت روی صندلی خیالی یا خشونت عاطفی شده است (Parkes & Heslop, 2013). خشونت عاطفی یا بدرفتاری روانی به‌عنوان لفظی که در آن یک فرد بزرگسال به خود پنداره شایستگی‌های اجتماعی کودک حمله می‌کند تعریف شده است، که در الفاظی مانند اهانت، تهدید یا تحقیر کردن به کار برده شود. (Alami et al, 2007: 164).

داده‌های کمی و کیفی در کشورهای مختلف نشان می‌دهد که معلمان نظم و انضباط خشونت‌آمیز را راهی مؤثر و قابل قبول برای اعمال قدرت، اعمال نظم و القای احترام در بین دانش‌آموزان و همچنین برای ایجاد انگیزه در آن‌ها و تقویت فرصت‌های یادگیری (Parkes & Heslop, 2013, GIEACPC, 2015, Feinstein & Mwahombela, 2010) می‌دانند. معلمان با نگرش مطلوب نسبت به خشونت (Nkuba, Hermenau, Goessmann, & Hecker, 2018) متقاعد شده‌اند که استفاده از رویکردهای انضباطی خشونت‌آمیز به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا نمرات بهتری کسب کنند (Parkes & Heslop, 2013)، شخصیت خود را شکل دهند، و رفتار نادرست را اصلاح کنند (Dubanoski, Inaba, & Gerkewicz, 1983). سایر پژوهش‌ها نشان داده است که نگرش مثبت نسبت به خشونت در ارتباط بین استرس معلمان (United Republic of Tanzania, 2009) و همچنین تجربیات خود از خشونت (Research and Analysis Working Group United Republic of Tanzania, 2007) نقش دارد و استفاده از روش‌های انضباطی خشونت‌آمیز علیه دانش‌آموزان. همچنین، شرایط کاری که اغلب در مدارس جوامع یافت می‌شود، منابع مهم استرس معلمان است که به‌نوبه خود به استفاده از خشونت علیه دانش‌آموزان کمک می‌کند (United Nations, 2015). عوامل استرس‌زا از جمله کلاس‌های درس شلوغ، دستمزدهای پایین، تجهیزات مدرسه ناکافی، فشار کار و ساختار سلسله‌مراتبی اختیار با سطوح بالاتر استرس درک شده و همچنین انگیزه و رضایت شغلی کمتر در بین معلمان در جوامع مرتبط است (Hecker et al, 2018) دیوریس و همکاران (Devries et al, 2014) در طی بررسی‌های خود دریافتند معلمانی که در کودکی با آن‌ها بدرفتاری شده است، بیشتر به رفتارهای نادرست و عملکرد تحصیلی ضعیف دانش‌آموزان با اقدامات خشونت‌آمیز پاسخ می‌دادند. به همین ترتیب، هنگامی که دانش‌آموزان آن‌ها را ناراحت می‌کنند، این معلمان کنترل خود را ازدست‌داده و به خشونت متوسل می‌شوند (Merrill et al, 2017). علاوه بر این، مشکلات عاطفی و رفتاری دانش‌آموزان ممکن است باعث خشونت عاطفی و فیزیکی توسط معلمان شود (Ba-Saddik, Hattab, 2013). علاوه بر این، آموزش ناکافی نیز ممکن است منجر به عدم برخورداری معلمان از دانش لازم در زمینه روش‌های انضباط غیر خشونت‌آمیز و راهبردهای حمایتی در برخورد با دانش‌آموزان شود (Kaltenbach et al, 2017)، اگرچه بعضی شواهد هم نشان می‌دهد که معلمان اغلب از روش‌های جایگزین آگاه بودند، اما آن‌ها را ناکارآمد می‌دانستند (Parkes & Heslop, 2013) وزارت آموزش و پرورش ایران دستورالعمل‌هایی را وضع کرد که استفاده از اقدامات انضباطی و مجازات خشونت‌آمیز را که به دانش‌آموزان در بخش آموزش آسیب می‌رساند را ممنوع کرد. با این حال، معلمان به استفاده از خشونت در پاسخ به رفتارهای نادرست دانش‌آموزان مانند دیر آمدن به مدرسه، ایجاد سروصدا در کلاس، قطع درس و عملکرد ضعیف تحصیلی ادامه می‌دهند (Devries et al, 2014, 2015; Haker, 2015).

تحقیقات موجود، پیامدهای مخرب کوتاه‌مدت و بلندمدت بدرفتاری با کودک از جمله خشونت فیزیکی و عاطفی را بر رشد، سلامت و عملکرد کودکان در طول زندگی آن‌ها نشان داده است، از جمله عزت‌نفس پایین، مشکلات درونی، به‌عنوان مثال افسردگی و اضطراب و مشکلات بیرونی از قبیل رفتارهای ضداجتماعی، سوء مصرف مواد، خودکشی، آسیب جسمی و عوارض مزمن، اختلال در توانایی شناختی، عملکرد تحصیلی ضعیف‌تر، رفاه اجتماعی-اقتصادی پایین‌تر و همچنین قربانی شدن مداوم و ارتکاب خشونت (Mweru, 2010).

گرچه بیشتر این مطالعات بر قربانی شدن کودکان و نوجوانان در خانواده متمرکز بوده است، بررسی‌های اخیر اثرات منفی مشابه خشونت فیزیکی توسط معلمان در مدارس از جمله آسیب جسمی و حتی مرگ، نتایج تحصیلی ضعیف، سلامت روان و مشکلات رفتاری (Straus, 2010) و سوءاستفاده عاطفی توسط معلمان را نشان می‌دهد (Hermenau et al, 2011) مهم‌تر از همه، ارتباط مشاهده‌شده بین قرار گرفتن در معرض خشونت معلمان و عملکرد ضعیف‌تر در آزمون‌های مهارت تحصیلی، عملکرد کلامی و آموزشی نشان می‌دهد که خشونت معلمان ممکن است با ظرفیت کودکان برای یادگیری و پیشرفت در مدرسه تداخل داشته و در نتیجه باهدف آموزش و پرورش در تعلیم و تربیت کودکان در تضاد باشد. نظم و انضباط موجود در مدرسه (Ba-Saddik & Hattab, 2013) و محیط خصمانه و تحقیرآمیز ایجادشده در کلاس باعث افزایش احساس ترس و بی‌زاری کودکان از مدرسه گردیده و این خود ممکن است منجر به اجتناب از مدرسه یا حتی ترک تحصیل گردد (Straus, 2010).

شیوع بالای خشونت توسط معلمان که در محیط‌های مختلف فرهنگی مشاهده می‌شود و پیامدهای زیان‌بار آن برای قربانیان، خانواده‌های آن‌ها و جوامع، نیازمند تلاش‌های مشترک جهانی و ملی باهدف قرار دادن سطوح مختلف، از جمله اصلاحات قانونی برای ممنوعیت و تحریم استفاده از خشونت در مدارس است (Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children, 2021). آموزش عمومی و برنامه‌های آگاهی در مورد پیامدهای منفی خشونت، تقویت ساختارهای گزارش استفاده از خشونت در مدارس و ارائه روش‌های انضباطی غیر خشونت‌آمیز جایگزین به معلمان (Cheruvath & Tripathi, 2015) ممکن است راه را برای تغییرات حقوقی و سیاسی هموار کند. بااین حال، همچنین نیاز زیادی به مداخلات پیشگیرانه در سطح مدرسه برای کاهش استفاده از خشونت توسط معلمان و کارکنان مدرسه علیه کودکان و نوجوانان وجود دارد، به‌ویژه در مناطق روستایی که نظم و انضباط خشونت‌آمیز در مدارس بیشتر از مراکز شهری رایج است (Covell & Becker, 2011).

مداخلات جهت کاهش انضباط خشونت‌آمیز در مدارس ابتدایی، باید در درجه اول با معلمان به‌عنوان کسانی که در واقع از خشونت استفاده می‌کنند، تمرکز نموده و زمینه لازم را برای تغییر نگرش معلمان نسبت به خشونت و ارائه راهبردهای انضباطی غیر خشونت‌آمیز جایگزین ایجاد نماید. (Baker-Henningham et al, 2021) این مداخلات باید مفید بوده، به منابع نسبتاً کمی نیاز داشته و بر انتقال محتوای مداخله به کار روزانه معلمان تأکید نماید. علاوه بر این، این مداخلات باید برای تمامی معلمان و دانش‌آموزان، از ابتدایی گرفته تا دبیرستان قابل اجرا باشد (Covell & Becker, 2011).

تاکنون تحقیقات متعددی در این زمینه صورت گرفته است که در ادامه به برخی از آن‌ها اشاره می‌گردد:

عنایتی و کوهساری (Enayati and Kohsari, 2019) در پژوهشی به بررسی وضعیت‌های روش تعاملی معلمان ریاضی با معلمان پرداختند. یافته‌ها نشان داد که درک دانش‌آموزان از روش رفتاری غالب معلمان ریاضی در کلاس، مطابق با الگوی سلطه‌گری-سلطه‌پذیری بود، ولی معلمان ریاضی معتقد بودند که تفاوتی بین به‌کارگیری روش‌های تعاملی سلطه‌گری-سلطه‌پذیری و همکاری-مخالفت جویی در بین آن‌ها وجود ندارد و از هر دو روش به‌طور یکسان بهره می‌برند. هم‌چنین نتایج نشان داد که بین تصویری که معلمان از تعاملشان با دانش‌آموزان و تصویری که دانش‌آموزان از نحوه تعامل معلمان خود در ذهن دارند، در رفتارهای سرزنش‌کننده، جدی و مردد تفاوت معنی‌دار است، به‌گونه‌ای که دانش‌آموزان معتقدند که این روش‌ها بیشتر مورد استفاده معلمان قرار می‌گیرد ولی معلمان اعتقاد دارند که این روش‌ها را کمتر به کار می‌برند.

صمدی (Samadi, 2019) در پژوهشی به‌پیش‌بینی پیشرفت‌های تحصیلی توسط ادراک معلمان از روش‌های ارتباطی معلم پرداخته است. نتایج نشان داد که طبق ارزیابی دانش‌آموزان، میانگین رفتارهای مثبت معلمان در کلاس از قبیل رهبری، درک و فهم، آزادی و کمک‌کنندگی و نیز میانگین رفتارهای منفی معلمان مانند تردید، پرخاشگری، نارضایتی و سخت‌گیری پایین است.

منصوری نژاد و همکاران (Mansourinejad et al, 2018) در مطالعه‌ای تحت عنوان «رابطه علی پیوند والدینی با قلدری در مدرسه با میانجیگری ویژگی‌های شخصیتی دانش آموز و کیفیت ارتباط معلم- دانش آموز» به این نتیجه رسیدند که پیوند والدینی مناسب (مراقبت بالا و حفاظت کم) به واسطه خصوصیات فردی و اعتماد به معلم به عنوان یک میانجی بانفوذتر می‌تواند قلدری در مدرسه را کاهش دهند. لذا، نقش محوری خانواده، معلم و ویژگی‌های فردی معلمان باید در کانون توجه مداخلات و برنامه‌ریزی‌ها مرتبط با کم شدن مشکلات رفتاری باشد.

با توجه به کمبود مداخلات ارزیابی شده علمی برای کاهش خشونت توسط معلمان علیه کودکان و نوجوانان به طور کلی و در مناطق روستایی به طور خاص، هدف تحقیق حاضر بررسی اثربخشی استفاده از تکنیک‌های رفتاری مثبت (روش‌های ارتباطی) در کاهش میزان خشونت گرای یا زورگویی معلمان در دوره ابتدایی است. از آنجایی که استفاده بیشتر از خشونت توسط معلمان بدون در نظر گرفتن شرایط قانونی تا حدی می‌تواند به هنجارها و باورهای اجتماعی طرفدار نظم و انضباط خشونت‌آمیز و فقدان دانش در مورد روش‌های انضباط غیر خشونت‌آمیز جایگزین در بین معلمان نسبت داده شود، اجرای تکنیک‌های رفتاری مثبت، استفاده از خشونت فیزیکی و عاطفی توسط معلمان را در سراسر محیط‌های آموزشی، جوامع و فرهنگ‌ها کاهش خواهد داد. ما همچنین انتظار داریم که کاربرد این تکنیک‌ها، تأثیر مثبتی بر عملکرد کودکان و نوجوانان (به عنوان مثال، سلامت روان، رفاه، عملکرد تحصیلی) داشته باشد.

روش پژوهش

تحقیق حاضر از نظر هدف کاربردی است، زیرا در پی حل مشکل موجود در سازمان مورد نظر بوده و از نظر شیوه گردآوری اطلاعات پژوهش توصیفی یا غیرآزمایشی از نوع نیمه آزمایشی است. هدف پژوهش نیمه آزمایشی عبارت است از درک الگوهای پیچیده رفتاری از طریق مطالعه نیمه آزمایشی بین این الگوها و متغیرهایی که فرض می‌شود بین آن‌ها اثربخشی وجود دارد. این روش علی‌الخصوص در شرایطی مفید است که هدف آن کشف رابط متغیرهایی باشد که در مورد آن‌ها پژوهش‌های انجام نشده است. لذا با توجه به هدف پژوهش، از روش پژوهش توصیفی همبستگی استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه معلمان زن و مرد شهرستان نطنز می‌باشند. در ابتدا ۲۰۰ نفر از معلمان انتخاب شدند و با ارائه توضیحات لازم به معلمان از آنان خواسته شد تا تأثیر هر یک از مؤلفه‌ها را در اثربخشی با کارشان گزارش دهند. با توجه به اینکه جامعه آماری محدود می‌باشد ($\frac{n}{N} \geq 0.05$) بنابراین جهت محاسبه حجم نمونه بایستی از فرمول محاسبه حجم نمونه در جامعه محدود استفاده شود. لذا از اثربخشی زیر استفاده گردیده است:

$$n = \frac{N \times Z_{1-\frac{\alpha}{2}}^2 \times P(1-P)}{\epsilon^2 (N-1) + Z_{1-\frac{\alpha}{2}}^2 \times P(1-P)}$$

اثربخشی تعیین حجم نمونه در جامعه محدود

که در آن:

P: نسبت داشتن صفت مورد نظر، (P = ۰/۵)

Z: مساحت زیر منحنی نرمال استاندارد با سطح اطمینان ۹۵ درصد، ($Z_{1-\frac{\alpha}{2}} = Z_{0.975} = 1.96$)

ε: حداکثر خطای حدی پژوهش، (ε = ۰/۰۵)

N: حجم جامعه محدود که تقریباً برابر ۲۳۲ نفر می‌باشد

مقدار P برابر با ۰/۵ در نظر گرفته شده است. زیرا با در نظر گرفتن این مقدار، حجم نمونه (n) حداکثر مقدار ممکن خود را پیدا می‌کند. این امر سبب می‌شود که نمونه به حد کافی بزرگ باشد (.). حال با در نظر گرفتن موارد فوق، حجم نمونه آماری به شرح زیر به دست می‌آید:

$$n = \frac{200 \times (1.96)^2 \times (0.5)(0.5)}{(0.05)^2(200 - 1) + (1.96)^2 \times (0.5)(0.5)} = 132$$

بنابراین حجم نمونه مورد نیاز پژوهش با تقریباً برابر با ۲۳۲ نفر می‌باشد. همچنین برای نمونه‌گیری در این پژوهش از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده استفاده شده است.

ابزار گردآوری داده‌ها در تحقیق حاضر پرسشنامه می‌باشد.

بخش اول: سؤال‌های عمومی: در سؤال‌های عمومی سعی شده است که اطلاعات کلی و جمعیت شناختی در اثربخشی با پاسخ‌دهندگان جمع‌آوری گردد این بخش شامل ۵ نوع سؤال می‌باشد.

بخش دوم: سؤال‌های تخصصی: این بخش شامل ۴۰ سؤال است. در طراحی این قسمت سعی گردیده است که سؤال‌های پرسشنامه تا حد ممکن قابل فهم باشد. برای طراحی این بخش از طیف پنج گزینه‌ای لیکرت استفاده گردیده است که یکی از رایج‌ترین مقیاس‌های اندازه‌گیری به شمار می‌رود. شکل کلی و امتیازبندی این طیف برای سؤال‌های مثبت به صورت ذیل می‌باشد:

جدول ۱. طیف لیکرت

کاملاً موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالفم	کاملاً مخالفم	شکل کلی
۵	۴	۳	۲	۱	امتیازدهی

الف: پرسشنامه بر اساس مدل لری (۲۰۰۵) ساخته شده است. و پایایی آن بالای ۸۲٪ به دست آمده و روایی این پرسشنامه توسط اساتید باتجربه مطلوب ارزیابی شده است. این پرسشنامه تصویری از ادراک معلمان از رفتارهای معلم در کلاس ارائه می‌کند و ویژگی‌های رفتاری معلم را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. این پرسشنامه شامل ۲۴ سؤال می‌باشد که دارای ۳ بعد، درک و فهم، مسئولیت و آزادی، کمک و یاری می‌باشد.

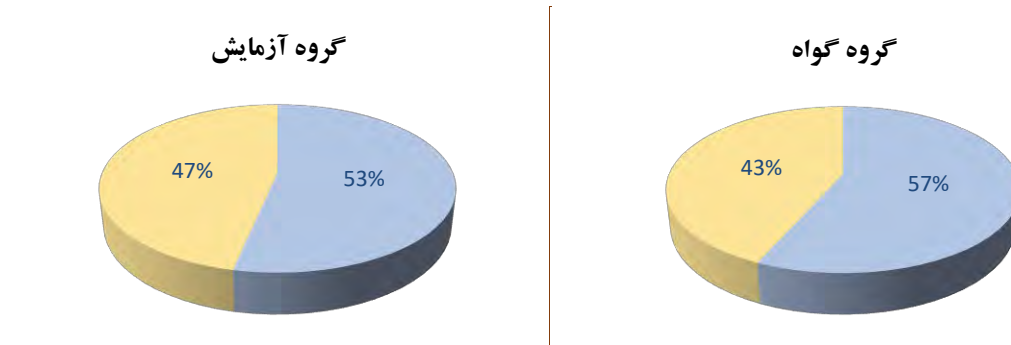
ب: پرسشنامه انواع زورگویی دارای ۲۶ سؤال بوده و هدف آن بررسی انواع زورگویی در معلمان (فیزیکی، کلامی، جنسی) است. در این پژوهش، محاسبات به‌طور کلی در دو بعد توصیفی و استنباطی به عمل آمده است. به لحاظ توصیفی، از میانگین، انحراف معیار، فراوانی، درصد فراوانی و نمودار استفاده شده است. در بخش استنباطی از آزمون لوین استفاده شده است.

ویژگی‌های جمعیت شناختی

جدول ۲. توصیف جنسیت آزمودنی‌ها

درصد	فراوانی	جنسیت	گروه آزمایش
۵۳/۳	۷۱	مرد	گروه آزمایش
۴۶/۷	۶۱	زن	
۵۶/۷	۷۵	مرد	گروه کنترل
۴۳/۳	۵۷	زن	

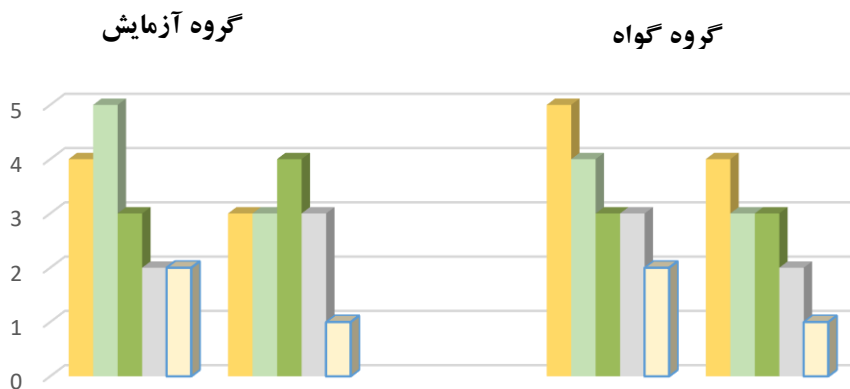
در اثربخشی با جنسیت، یافته‌های توصیفی جدول ۴-۱ نشان می‌دهد که در گروه آزمایش ۵۳/۳ درصد مرد و ۴۶/۷ درصد زن بوده‌اند. در گروه کنترل ۵۶/۷ درصد مرد و ۴۳/۳ درصد زن بوده‌اند. در شکل ۴-۱ و نمودار دایره‌ای وضعیت جنسیتی هر یک از گروه‌ها به صورت جداگانه ارائه شده است.



شکل ۱. نمودار دایره‌ای وضعیت جنسیتی گروه آزمایش و گروه گواه
جدول ۳. توصیف سن مشارکت‌کنندگان به تفکیک مرد و زن در هر دو گروه آزمایش و گواه

گروه گواه		گروه آزمایش		مرد		زن		سن مشارکت‌کنندگان
درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
۱۳/۸	۱۲	۲۹/۴	۴۰	۲۱/۴	۱۴	۱۵/۰	۱۹	۲۲ سال
۲۳/۰	۳۵	۲۳/۶	۳۵	۲۱/۴	۵۱	۳۱/۳	۴۱	۲۳ سال
۲۳/۰	۳۵	۱۷/۶	۳۰	۲۸/۶	۳۱	۱۸/۷	۲۵	۲۴ سال
۲۵/۴	۴۰	۱۷/۶	۳۰	۲۱/۴	۱۹	۲۱/۵	۳۰	۲۵ سال
۷/۷	۱۰	۱۱/۸	۱۵	۷/۲	۱۹	۱۲/۵	۱۷	۲۶ سال
۱۰۰/۰	۱۳۲	۱۰۰/۰	۱۳۲	۱۰۰/۰	۱۳۲	۱۰۰/۰	۱۳۲	کل
گروه گواه				گروه آزمایش				میانگین و انحراف معیار سن
سال ۲۳/۵ ± ۱/۳۵				سال ۲۳/۶ ± ۱/۲۹				
گروه گواه				مردان گروه آزمایش				
سال ۲۳/۵ ± ۱/۴۱				سال ۲۳/۵ ± ۱/۳۶				زنان گروه آزمایش
گروه گواه				سال ۲۳/۷ ± ۱/۲۶				

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود اطلاعات مربوط به سن مشارکت‌کنندگان، نشان می‌دهد که بیشتر افراد مورد مطالعه در گروه آزمایش دارای سن ۲۳ سال و مرد می‌باشند و کمترین آن‌ها در دارای سن ۲۶ سال و زن می‌باشند. اما بیشتر افراد مورد مطالعه در گروه گواه دارای سن ۲۲ سال و مرد بوده‌اند و کمتر آن‌ها دارای سن ۲۶ سال و زن می‌باشند. در نمودار ۲ اطلاعات جدول بالا ارائه شده است.

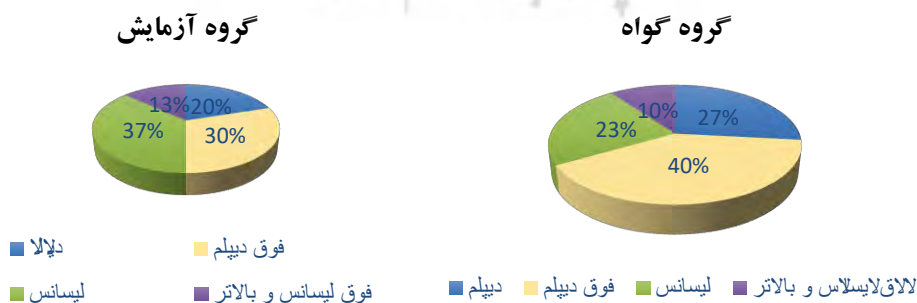


شکل ۲. نمودار هیستوگرام سن مشارکت کنندگان در دو گروه آزمایش و گواه به تفکیک مرد و زن

جدول ۴. توصیف وضعیت تحصیلات شرکت کنندگان

گروه گواه	گروه آزمایش	وضعیت تحصیلات مشارکت کنندگان
فراوانی	فراوانی	درصد
۳۳	۲۰/۰	۳۳
۵۶	۱۳۲/۰	۵۳
۳۰	۳۶/۷	۳۰
۱۳	۲۳/۳	۱۳
۱۳۲	۱۰۰/۰	۱۳۲
		درصد
		۲۶/۷
		۴۰/۰
		۲۳/۳
		۱۰/۰
		۱۰۰/۰

همان طور که در جدول ۴ مشاهده می شود اطلاعات مربوط به وضعیت تحصیلات مشارکت کنندگان، نشان می دهد که بیشتران معلمان گروه آزمایش دارای مدرک لیسانس و بیشتران معلمان گروه گواه دارای مدرک فوق دیپلم می باشند. در نمودار ۳ اطلاعات جدول بالا ارائه شده است.



شکل ۳. نمودار دایره‌ای وضعیت تحصیلات مشارکت کنندگان در دو گروه آزمایش و گواه

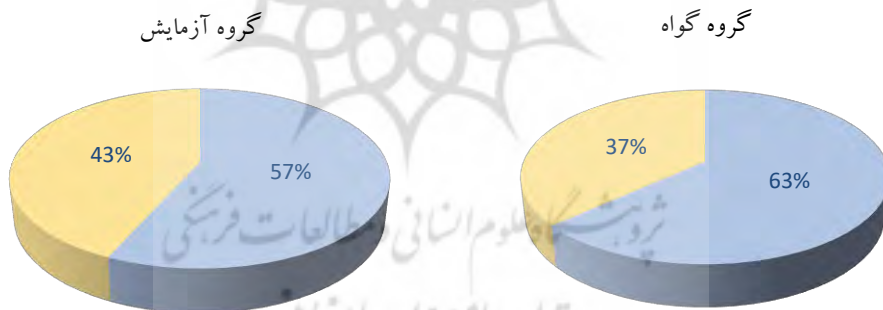


شکل ۴. نمودار دایره‌ای وضعیت تحصیلات مشارکت‌کنندگان در دو گروه آزمایش و گواه

جدول ۵. توصیف وضعیت شغلی شرکت‌کنندگان

وضعیت شغلی مشارکت‌کنندگان	گروه آزمایش		گروه گواه	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
مرد	۷۵	۵۶/۷	۱۹	۶۳/۳
زن	۵۷	۴۳/۳	۱۱	۳۶/۷
کل	۱۳۲	۱۰۰/۰	۱۳۲	۱۰۰/۰

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود اطلاعات مربوط به وضعیت شغلی مشارکت‌کنندگان، نشان می‌دهد که بیشتر معلمان هر دو گروه آزمایش و گواه مرد هستند. در نمودار ۵ اطلاعات جدول بالا ارائه شده است.



شکل ۵. نمودار دایره‌ای وضعیت شغلی مشارکت‌کنندگان در دو گروه آزمایش و گواه

شاخص‌های توصیفی مربوط به مؤلفه‌های زورگویی

در جدول ۶ میانگین و انحراف استاندارد مؤلفه‌های زورگویی قبل و بعد از برنامه آموزش تکنیک‌های مثبت رفتاری معلم به تفکیک دو گروه آزمایش و گواه ارائه شده است.

جدول ۶. میانگین و انحراف استاندارد مؤلفه‌های درک و فهم - مسئولیت و آزادی - کمک و یاری

زمان اندازه‌گیری	متغیر	گروه آزمایش		گروه گواه	
		مرد	زن	مرد	زن
میانگین	انحراف استاندارد	انحراف استاندارد	میانگین استاندارد	انحراف استاندارد	میانگین استاندارد
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین استاندارد	انحراف استاندارد	میانگین استاندارد

۱/۸۰	۱۱/۴۵	۲/۱۹	۲۲/۲۳	۱/۹۸	۱۱/۹۸	۲/۶۳	۲۲/۰۱	درک و فهم	
۲/۰۴	۲۲/۷۰	۲/۳۵	۲۲/۷۹	۲/۵۹	۲۲/۷۵	۲/۸۸	۲۳/۳۳	کمک و یاری	پیش‌آزمون
۲/۵۷	۲۳/۰۱	۱/۷۹	۱۰/۸۷	۲/۸۷	۲۳/۲۴	۱/۹۹	۱۰/۱۹	مسئولیت و آزادی	
۱/۹۶	۱۱/۲۲	۱/۸۳	۱۱/۸۸	۱/۷۶	۸/۴۵	۱/۶۵	۹/۱۱	درک و فهم	
۲/۱۰	۲۲/۰۹	۲/۲۳	۲۲/۲۲	۱/۸۲	۹/۰۲	۱/۸۷	۱۰/۶۵	کمک و یاری	پس‌آزمون
۲/۱۸	۲۲/۶۷	۱/۶۹	۱۰/۲۴	۱/۸۶	۸/۶۵	۱/۴۹	۸/۷۸	مسئولیت و آزادی	

نتایج جدول ۶ بیانگر این است که میانگین نمره معلمان مرد در هر دو گروه آزمایش و گواه در درک و فهم و کمک و یاری بالا و نمره میانگین معلمان زن در هر دو گروه آزمایش و گواه در مسئولیت و آزادی بیشتر است. به عبارتی دیگر این نمرات بیانگر این است که معلمان مرد از نظر کمک و یاری زورگوتر و معلمان زن از نظر مسئولیت و آزادی قلدرتر هستند. علاوه بر این نتایج این جدول حاکی از این است که میانگین نمره مؤلفه‌های زورگویی در پس‌آزمون گروه آزمایش تغییر زیادی داشته است که این تغییر در نمرات پس‌آزمون زنان گروه آزمایش بالاتر می‌باشد. اما این نمرات در پس‌آزمون گروه گواه تغییرات محسوسی نداشته است.

یافته‌های استنباطی

نتایج بررسی فرض نرمال بودن مؤلفه‌های زورگویی در جدول ۷ ارائه شده است:

جدول ۷. نتایج بررسی فرض نرمال بودن مؤلفه‌های زورگویی

مؤلفه‌ها	زمان مطالعه	آزمون کولموگروف اسمیرنوف
درک و فهم	قبل از آزمون	۰/۷۳۲
	بعد از آزمون	۰/۶۵۴
کمک و یاری	قبل از آزمون	۱/۰۶۵
	بعد از آزمون	۱/۶۵۴
مسئولیت و آزادی	قبل از آزمون	۱/۵۴۳
	بعد از آزمون	۱/۶۳۲

ns معنی دار در سطح پنج درصد

همان‌طور که نتایج جدول ۷ نشان می‌دهد در مؤلفه‌های درک و فهم، کمک و یاری و مسئولیت و آزادی مقدار Z به دست آمده کوچک‌تر از مقدار جدول می‌باشد و معنی دار نیست ($P > 0.05$) و داده‌ها نرمال می‌باشند.

پیش‌فرض یکسان بودن واریانس گروه‌ها

یکی از پیش‌فرض‌های استفاده از تحلیل مانکووا، همگنی واریانس گروه‌های مورد مطالعه است، برای بررسی این پیش‌فرض از آزمون

لوین استفاده شد که نتایج این آزمون در جدول ۸ ارائه شده است.

جدول ۸. بررسی پیش‌فرض یکسان بودن واریانس گروه‌ها با استفاده از آزمون لوین

مقیاس	مؤلفه‌ها	آزمون لوین
	آماره F	df1
درک و فهم	۰/۲۳۲	۱
	df2	سطح معناداری
	۱۳۰	۰/۵۲۴ ^{ns}

۰/۶۲۵ ^{ns}	۱۳۰	۱	۰/۳۲۱	کمک و یاری	زورگویی
۰/۷۶۵ ^{ns}	۱۳۰	۱	۰/۰۹۸	مسئولیت و آزادی	

^{ns} معنی دار در سطح پنج درصد

چنانچه در جدول ۹ مشاهده می‌شود، در آزمون لوین، در هر سه مؤلفه زورگویی فرضیه یکسان بودن واریانس گروه‌ها پذیرفته شده است و مؤلفه‌ها دارای واریانس برابر در گروه‌ها هستند.

همگنی ماتریس‌های واریانس - کوواریانس

یکی دیگر از پیش فرض‌های استفاده از آزمون مانکووا همگنی ماتریس‌های واریانس - کوواریانس می‌باشد که در جدول ۹ نتایج این آزمون ارائه شده است.

جدول ۹. آزمون باکس برای بررسی همگنی ماتریس واریانس - کوواریانس

۷/۳۲۱	Box's M
۲/۲۵۸	مقدار F
۴	df _۱
۱/۴۱۱۵۵	df _۲
۰/۶۷ ^{ns}	سطح معناداری (Sig)

ns = غیر معنی دار در سطح ۵ درصد

همان‌طور که در جدول ۱۰ مشاهده می‌شود آماره M باکس برابر با (۷/۳۲۱) و مقدار آماره F برابر با (۲/۲۵۸) است. سطح معناداری نیز برابر با (۰/۶۷) و بزرگ‌تر از سطح ۰/۰۵ می‌باشد. بنابراین مفروضه همگنی ماتریس واریانس - کوواریانس رعایت شده است.

مفروضه همگنی شیب رگرسیون

علاوه بر مفروضه‌های فوق برای آزمون فرضیه‌های این پژوهش باید مفروضه همگنی شیب رگرسیون بررسی شود و در صورت نبود شیب رگرسیون برابر در گروه‌ها نمی‌توان از تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده کرد. که در جدول ۱-۱۱ نتیجه بررسی همگنی شیب رگرسیون ارائه شده است:

جدول ۱۰. بررسی شیب رگرسیون

متغیرها	شاخص‌های آماری	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	sig
بیرونی	درک و فهم	۲۳۳/۷۸۰	۲	۶۶/۸۹۰	۹/۴۴۳	۰/۴۵۳ ^{ns}
	کمک و یاری	۲۴۳/۴۶۱	۲	۱۷۱/۷۳۱	۹/۲۵۱	۰/۶۲۲ ^{ns}
	مسئولیت و آزادی	۴۲۱/۸۲۲	۲	۲۳۶/۲۲۱	۸/۰۳۲	۰/۵۵۶ ^{ns}
خطا	درک و فهم	۵۶۷/۳۴۹	۱۳۰	۲۵۱/۲۹۱		
	کمک و یاری	۲۳۶/۷۸۳	۱۳۰	۷/۹۸۶		
	مسئولیت و آزادی	۲۴۸/۳۴۲	۱۳۰	۵۸/۷۶۲		

ns = غیر معنی دار در سطح ۵ درصد

همان‌طور که مشاهده می‌کنید جدول ۱۰ نتایج بررسی همگنی شیب رگرسیون را نشان می‌دهد، با توجه به نتایج جدول مقدار F برای مؤلفه درک و فهم (۹/۴۴۳) با درجات آزادی ۲ و ۵۷ در سطح ۰/۰۵ معنی دار نمی‌باشد که این مقدار نشان‌دهنده رعایت شیب رگرسیون است. همچنین، مقدار F برای مؤلفه کمک و یاری (۹/۲۵۱) با درجات آزادی ۲ و ۵۷ در سطح ۰/۰۵ معنی دار نیست که این مقدار نشان‌دهنده رعایت شیب رگرسیون است. نهایتاً، مقدار F برای مؤلفه مسئولیت و آزادی (۸/۰۳۲) با درجات آزادی ۲ و ۵۷ در سطح ۰/۰۵

معنی دار نیست که این مقدار نشان دهنده رعایت شیب رگرسیون است. حال با توجه به اینکه همه پیش فرض های فوق رعایت شده است به منظور بررسی فرضیه های پژوهش می توان از تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده کرد.

آزمون فرضیه ها

فرضیه اصلی: تأثیر تکنیک های رفتاری مثبت معلم بر میزان خشونت گرایی معلمان ابتدایی شهرستان نطنز از دیدگاه آموزگاران ابتدایی مؤثر است

با توجه به این که پیش فرض های آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره رعایت شده است نتایج این آزمون برای بررسی فرضیه فوق در جدول ۱۱ ارائه شده است.

جدول ۱۱. نتایج آنالیز کوواریانس چندمتغیره در اثربخشی تکنیک های رفتاری مثبت معلم بر میزان خشونت گرایی معلمان ابتدایی شهرستان نطنز از دیدگاه آموزگاران ابتدایی.

نام آزمون	مقدار	آماره F	Df فرضیه	Df خطا	سطح معناداری	اتا	توان
اثر پیلاپی	۰/۶۰۱	۵/۷۲۶	۸	۵۲	۰/۰۰۲**	۰/۶۰۱	۰/۹۶۵
لامبدای ویلکس	۰/۳۹۹	۵/۷۲۶	۸	۲۲	۰/۰۰۲**	۰/۶۰۱	۰/۹۶۵
اثر هتلینگ	۱/۵۰۴	۵/۷۲۶	۸	۲۲	۰/۰۰۲**	۰/۶۰۱	۰/۹۶۵
بزرگ ترین ریشه روی	۱/۵۰۴	۵/۷۲۶	۸	۲۲	۰/۰۰۲**	۰/۶۰۱	۰/۹۶۵

** معنی دار در سطح یک درصد

با توجه به جدول ۱۱ مشاهده می شود سطوح معناداری همه آزمون ها کمتر از ۰/۰۱ است که بیانگر این است که دو گروه آزمایش و گواه حداقل دریکی از مؤلفه های زورگویی، باهم تفاوت معناداری دارند. بنابراین فرض صفر مبنی بر عدم تفاوت بین دو گروه آزمایش و گواه در متغیر زورگویی رد می شود. ($P < 0/11$). برای مشخص شدن این نکته که در کدام مؤلفه بین دو گروه آزمایش و گواه اختلاف وجود دارد برای آزمون فرضیه فرعی اول از تحلیل واریانس تک متغیره در متن مانکوا استفاده می شود.

فرضیه فرعی اول: از دیدگاه معلمان شهرستان نطنز بین درک و فهم باکم شدن زورگویی معلمان زن و مرد ابتدایی این شهرستان اثربخشی وجود دارد. برای مشخص شدن این نکته که در کدام مؤلفه بین دو گروه اختلاف وجود دارد از تحلیل واریانس تک متغیره در متن مانکوا استفاده می شود که نتایج آن در جدول ۱۲ برای مؤلفه های زورگویی به صورت زیر می باشد:

جدول ۱۲. نتایج تحلیل واریانس تک متغیره در متن مانکوا بر روی مؤلفه های درک و فهم - کمک و یاری و مسئولیت و آزادی

مؤلفه ها	میانگین	درجات آزادی	آماره F	سطح معناداری	اتا	توان
درک و فهم	۱۱۹/۶۶۰	۱	۱۹/۰۲۴	< ۰/۰۰۱**	۰/۶۶۰	۰/۵۵
کمک و یاری	۲۸/۹۵۹	۱	۶/۷۶۷	۰/۰۲۶*	۰/۶۹۱	۰/۶۱
مسئولیت و آزادی	۵۰/۱۳۲۳	۱	۲۴/۹۲۷	< ۰/۰۰۱**	۰/۶۵۳	۰/۵۹

** معنی دار در سطح یک درصد * معنی دار در سطح پنج درصد

همان‌طور که نتایج جدول ۱۲ نشان می‌دهد بین میانگین نمرات دو گروه آزمایش و کنترل، پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، در مؤلفه‌های درک و فهم ($F=19/024, P \leq 0/01$)، کمک و یاری ($F=6/767, P \leq 0/05$)، مسئولیت و آزادی ($F=24/927, P \leq 0/01$) تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بنابراین فرض صفر مبنی بر عدم تفاوت بین دو گروه آزمایش و گواه در مؤلفه‌های (درک و فهم، خشونت کمک و یاری و مسئولیت و آزادی) رد می‌شود.

فرضیه فرعی دوم: از دیدگاه معلمان شهرستان نطنز بین کمک و یاری باکم شدن زورگویی معلمان زن و مرد ابتدایی این شهرستان اثر بخشی وجود دارد.

برای مشخص شدن این نکته که در کدام مؤلفه بین دو گروه اختلاف وجود دارد از تحلیل واریانس تک متغیره در متن مانکوا استفاده می‌شود که نتایج آن در جدول ۱۳ برای مؤلفه‌های زورگویی به‌صورت زیر است:

جدول ۱۳. نتایج تحلیل واریانس تک متغیره در متن مانکوا بر روی مؤلفه‌های درک و فهم - کمک و یاری و مسئولیت و آزادی

مؤلفه‌ها	میانگین	درجات آزادی	آماره F	سطح معناداری	اتا	توان
درک و فهم	۱۱۹/۶۶۰	۱	۱۹/۰۲۴	$< 0/0001^{**}$	۰/۶۶۰	۰/۵۵
کمک و یاری	۲۸/۹۵۹	۱	۶/۷۶۷	$0/026^*$	۰/۶۹۱	۰/۶۱
مسئولیت و آزادی	۵۰/۱۳۲۳	۱	۲۴/۹۲۷	$< 0/0001^{**}$	۰/۶۵۳	۰/۵۹

** معنی‌دار در سطح یک درصد * معنی‌دار در سطح پنج درصد

همان‌طور که نتایج جدول ۱۳ نشان می‌دهد بین میانگین نمرات دو گروه آزمایش و کنترل، پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، در مؤلفه‌های درک و فهم ($F=19/024, P \leq 0/01$)، کمک و یاری ($F=6/767, P \leq 0/05$)، مسئولیت و آزادی ($F=24/927, P \leq 0/01$) تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بنابراین فرض صفر مبنی بر عدم تفاوت بین دو گروه آزمایش و گواه در مؤلفه‌های (درک و فهم، خشونت کمک و یاری و مسئولیت و آزادی) رد می‌شود.

فرضیه فرعی سوم: به‌منظور بررسی این فرضیه از آزمون T گروه‌های مستقل استفاده شد. در جدول ۱۴ آزمون تفاوت نمره‌های میانگین معلمان مرد و زن در گروه آزمایش برای مؤلفه (مسئولیت و آزادی) ارائه شده است.

جدول ۱۴. مقایسه نمرات معلمان در مؤلفه‌های مطرح‌شده به تفکیک جنسیت بعد از آموزش تکنیک رفتاری مثبت معلم

مؤلفه‌ها	جنسیت	میانگین	انحراف معیار	آماره T	درجات آزادی	سطح معناداری
درک و فهم	مرد	۹/۱۱	۱/۶۵	۲/۵۸	۲۸	۰/۰۲۳*
	زن	۸/۴۵	۱/۷۶			
کمک و یاری	مرد	۱۰/۶۵	۱/۸۷	۳/۰۱	۲۸	۰/۰۳۴*
	زن	۹/۰۲	۱/۸۲			
مسئولیت و آزادی	مرد	۸/۷۸	۱/۴۹	۲/۷۳	۲۸	۰/۰۰۷**
	زن	۸/۶۵	۱/۸۶			

** معنی‌دار در سطح یک درصد * معنی‌دار در سطح پنج درصد

همان‌طور که از نتایج جدول ۱۴ مشاهده می‌شود میانگین معلمان مرد و زن در مؤلفه درک و فهم به ترتیب برابر با (۹/۱۱) و (۸/۴۵) است که مقدار T مشاهده شده ۲/۵۸ با درجات آزادی ۲۸ بزرگ‌تر از مقدار بحرانی است. میانگین معلمان مرد و زن در مؤلفه کمک و یاری به ترتیب برابر با (۱۰/۶۵) و (۹/۰۲) است که مقدار T مشاهده شده ۳/۰۱ با درجات آزادی ۲۸ بزرگ‌تر از مقدار بحرانی است.

همچنین، میانگین معلمان مرد و زن در مؤلفه مسئولیت و آزادی به ترتیب برابر با (۸/۷۸) و (۸/۶۵) است که مقدار T مشاهده شده ۲/۷۳ با درجات آزادی ۲۸ بزرگ تر از مقدار بحرانی است. بنابراین می توان گفت اثربخشی برنامه آموزش تکنیک رفتاری مثبت معلم بر مؤلفه های درک و فهم، کمک و یاری و مسئولیت و آزادی معلمان ۲۲ تا ۲۶ سال برحسب جنسیت متفاوت است. به عبارت دیگر، برنامه آموزش تکنیک رفتاری مثبت معلم در میان زنان نسبت به مردان اثربخش تر بوده و بیشتر منجر به افزایش درک و فهم، کمک و یاری و مسئولیت و آزادی شده است.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر باهدف بررسی اثربخشی استفاده از تکنیک های رفتاری مثبت (روش های ارتباطی) بر کاهش میزان خشونت گرایی یا زورگویی معلمان زن و مرد مدارس ابتدایی شهرستان نظنر انجام گرفت. پس از بررسی و برقراری مفروضات، نتایج نشان داد که بین استفاده از تکنیک های رفتاری مثبت (راه های ارتباطی) با میزان خشونت گرایی معلمان زن و مرد مدارس ابتدایی این شهرستان رابطه معناداری وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش های پیشین (منصوری نژاد و همکاران (Mansourinejad et al, 2014) و بیرامی و همکاران (Bairami et al, 2012)، مکوندی (Makundi, 2016) همخوانی دارد. در این تحقیقات به اثربخشی مهارت های اجتماعی و ارتباطی بر کاهش پرخاشگری اشاره شده است. در تبیین فرضیه فوق باید گفت، اغلب معلمان به این نکته آگاه اند که نوع روابط آن ها با دانش آموزان در کاهش درگیری و خشونت معلم و شاگردی نقش دارد، اما آن ها به دلیل تأکید بیش از حد نظام های آموزشی متمرکز بر نتیجه و وجود کلاس های درس شلوغ، برنامه درسی پرازدحام، وقت کافی جهت به کارگیری این تکنیک ها را نداشته و بیشتر به دنبال کیفیت بخشی به آموزش و یادگیری هستند تا کیفیت بخشی به رابطه بین معلم و دانش آموز. در حالی که مدارس ما به مداخلات با کیفیت خوب نیاز دارند. بهبود کیفیت رابطه، بهبود کیفیت نتیجه را در بر خواهد داشت و این مستلزم این است که این اطمینان حاصل شود که با همه با احترام رفتار می شود و همه اعضای جامعه مدرسه در تصمیم گیری هایی که بر آن ها تأثیر می گذارد مشارکت دارند. فعالانه به حرف های یکدیگر گوش می دهند، همدل اند و با درگیری ها و تنش ها به گونه ای برخورد می کنند که به دنبال ترمیم آسیب ها و حفظ روابط اند. این هسته عمل ترمیمی است. عمل ترمیمی نه به معنای جایگزینی سیستم های مدیریت رفتار سنتی در مدارس است نه به معنای نرم بودن و چشم پوشی کردن از رفتارهای بد معلمان و دانش آموزان، بلکه به معنای ارتقاء فرهنگ یک مدرسه یا سازمان است تا دانش آموزان بیشتر به داخل مدرسه کشیده شوند نه اینکه از مدرسه رانده شوند (Nkuba et al, 2018) برخلاف رویکرد سنتی که به دنبال این است که چه قانونی شکسته شده؟ و چه کسی قانون را شکست؟ و چگونه باید این فرد را مجازات کرد؟ به دنبال این است که به این سؤالات پاسخ دهد که چه کسی آسیب دیده است/چه رابطه ای آسیب دیده است؟ نیازهای آسیب دیدگان چیست؟ چه ذینفعانی درگیر خواهند شد و چه فرایندی اوضاع را دوباره درست می کند؟ (Wachtel & Joshua, 2014)

همچنین یافته های تحقیق نشان دهنده رابطه معنادار بین تکنیک رفتاری درک و فهم با کم شدن خشونت معلمان زن و مرد ابتدایی این شهرستان بود. بنابراین می توان گفت که جهت تغییرات این دو متغیر با یکدیگر مستقیم می باشد. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش ها عنایتی و کوهساری (Enayati & Vakohsari, 2016)، صمدی (Samadi, 2014) و مالانا و همکاران (Tan et al, 2022) همسو می باشد. در تبیین این یافته می توان گفت دانش آموزانی که احساس می کنند معلمانشان در مدرسه آن ها را حمایت می کنند، دارای عزت نفس بالاتری بوده و علاقه مندند که معلمان خود را راضی کنند، از طرفی انگیزش بیشتری برای یادگیری دارند.

روابط گرم و اعتمادبخش بین معلم و دانش‌آموز (برخاسته از ادراک معلم از دانش‌آموزان) کلید اساسی در محیط‌های کلاس‌هایی است که معلمان در آن احساس راحتی می‌نمایند (Turner, Mayer, Anderman, and Midgley, Green, and Kenk, 1998, 2002, Davis, 2003, Cooks, Logan, De Centovo Nomas, 1998). علاوه بر این روابط، ادراک معلمان از انتظارات معلم از خودشان نیز، به‌عنوان یکی از متغیرهای جو کلاس، حائز اهمیت است. بنابراین چنانچه معلمان شرایطی را فراهم آورند که دانش‌آموزان احساس کنند معلمان به نیازهای آنان توجه می‌کنند، می‌توانند ادراک مثبتی را در آن‌ها ایجاد و زمینه کم شدن رفتارهای پرخاشگرانه و آرامش خود و دیگران را فراهم آورند (Feinstein & Mwahombela, 2010).

از دیگر نتایج وجود ارتباط معنادار بین تکنیک رفتاری کمک و یاری و همدلی با کم شدن خشونت معلمان زن و مرد ابتدایی این شهرستان بود. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌ها نیومن - کارلسون و هورن (Newman-Carlson and Horn, 2004) همسو می‌باشد. جهت تبیین این اثربخشی می‌توان گفت که تعاملی بودن ارتباط بدون خشونت یکی از ویژگی‌های مثبت آموزش مؤثر محسوب می‌شود. به عقیده روزنبرگ (Rosenberg, 2003)، بهترین شیوه مهار پرخاشگری و کاهش خشونت، پرورش ارتباط همدلانه، بدون خشونت و محبت‌آمیز است. ارتباط همدلانه و غیر خشونت‌آمیز یکی از توانایی‌های هیجانی مهم است که نشانه‌ها و نمودهای آن از اوایل کودکی آغاز می‌شود. مبنای مدل ارتباط بدون خشونت روزنبرگ، مهارت‌های کلامی و ارتباطی است تا توانایی انسان‌ها را در تعامل مثبت، حتی در شرایط سخت، تقویت کند. مدل ارتباط بدون خشونت انسان را به بازسازی چگونگی بین خود و گوش دادن به دیگران هدایت می‌کند تا به جای واکنش‌هایی غیرارادی و از سر عادت، کلمه‌ها و جملاتمان را آگاهانه بر شناخت نسبت به آنچه درک می‌کنیم، احساس می‌کنیم و نیاز داریم برگزینیم (Runyan et al, 2010) در مدل سلسله نیازهای مازلو نیز اعتماد به دیگران، انعطاف‌پذیری، روحیه همدلی و همکاری به‌عنوان پایه‌های اصلی رشد شخصیت و تعیین‌کننده میل و رغبت فرد برای رسیدن به سایر مراحل رشد شخصیت در نظر گرفته شده است (Carol & Carl, 2014) کوتیز، اسکارتی و پاسکال (Cutierrez, Escarti, & Pascual, 2011) در مطالعه‌ای به این نتیجه رسیدند بین همدلی، خودکارآمدی، مسئولیت‌پذیری، مردم‌آمیزی و رفتارهای جامعه‌گرا ارتباط مثبت وجود دارد. کاش و گرینبرگ (Kusche & Greenberg, 2011) نیز نشان داده‌اند آموزش مهارت‌های همدلی بر حل مشکلات بین شخصی و خودتنظیمی عاطفی مؤثر است.

فرضیه سوم بررسی رابطه بین تکنیک رفتاری مسئولیت و آزادی با میزان خشونت معلمان زن و مرد ابتدایی این شهرستان نیز نشان دهند ارتباطی معنادار می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که یکی از مهم‌ترین موضوعات برای سازگاری در مدرسه، مسئولیت‌پذیری افراد است. افراد مسئولیت‌پذیر، سازگاری بیشتری با محیط و به‌ویژه مدرسه دارند (Gunduz, 2014) تعامل مؤثر با دیگران، نیازمند مجموعه‌ای از مهارت‌هاست که یک معلم در صورت تسلط بر آن‌ها، می‌تواند به فردی مسئولیت‌پذیر تبدیل شود (Hoekstra & Korthagen, 2011) و زمانی که معلم مسئولیت‌پذیر بوده و بر حوزه موضوعی خود تسلط داشته و اعتماد به نفس بالایی داشته باشد، قطعاً این امر توسط دانش‌آموزان درک شده و ارتباط مؤثری بین او و دانش‌آموزانش برقرار گردیده و آن‌ها بیشتر به معلم خود اعتماد می‌کنند (Ramos & Tolentino-Anonuevo, 2011) معلم نیز باید بر اساس احساس مسئولیت، انعطاف‌پذیری، مهربانی، صبر و حوصله، وفاداری، همکاری و صمیمیت با دانش‌آموزان خود رفتار نماید و از برخوردهای تمسخرآمیز و احیاناً از توهین بپرهیزد و عاری از هرگونه تضاد فکری و یا کشمکش‌های روانی بوده و به شاگردان کمک کند تا قدرت‌های حقیقی و شخصیت خود را بشناسند (Yesil, 2012).

بنابراین در صورتی که معلمان بتوانند چنین حسی را در افراد ایجاد نمایند می‌توانند از بروز رفتارهای تنش‌زا در خود و دانش‌آموزان بکاهند (Hoekstra & Korthagen, 2011). نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌ها ایسیل (Yesil, 2012) همسو می‌باشد. او نیز معتقد بود بحث و تأمل در مورد هنجارها، ارزش‌ها و باورهای اجتماعی می‌تواند به تغییر دیدگاه معلمان در مورد خشونت کمک کند. اما برای توقف استفاده از نظم و انضباط خشونت‌آمیز، معلمان باید به طیف وسیعی از راهبردهای انضباطی جایگزینی مجهز شوند که می‌توانند در کلاس درس از آن‌ها استفاده کنند. هنگامی که این دو رویکرد باهم استفاده می‌شوند، یکدیگر را تقویت می‌کنند و قدرتمندتر می‌شوند. وقتی معلمان متعهد به عدم خشونت باشند، انگیزه آن‌ها برای استفاده از راهبردهای انضباط جایگزین افزایش می‌یابد. وقتی می‌بینند که راهبردهای انضباط جایگزین در مدیریت رفتار دانش‌آموزان مؤثر است، نگرش آن‌ها نسبت به استفاده از خشونت تغییر می‌کند.

در پایان می‌توان گفت یکی از عواملی که احتمال استفاده معلمان از نظم و انضباط خشونت‌آمیز را افزایش می‌دهد، میزان استرس آن‌ها است. برای مثال، هکر و همکاران (Hacker et al, 2018) دریافتند که فشار درک شده و مشکلات آموزشی باعث افزایش سطح استرس می‌شود. به نوبه خود، سطح استرس استفاده از نظم و انضباط خشونت‌آمیز را تشدید کرد. عوامل متعددی شناسایی شده‌اند که به افزایش سطح استرس در بین معلمان کمک می‌کنند، به عنوان مثال مشکلات مالی یا مشکلات عاطفی (Butchart, 2006). علاوه بر این، افزایش تعداد دانش‌آموزان بدون افزایش متناظر در تعداد معلمان، نسبت معلم به دانش‌آموز را نامتعادل می‌کند و منجر به مشکلات مدیریت کلاس می‌شود. از یک طرف، معلمان زمان کمی برای مدیریت چنین کلاس‌های بزرگی دارند، از این رو ممکن است به اقدامات انضباطی خشونت‌آمیز به عنوان روشی برای تنظیم رفتار متوسل شوند (Straus, 1998). از سوی دیگر، کلاس‌های بزرگ به سطح بالاتری از استرس کمک می‌کند که همچنین با نظم و انضباط خشن‌تر توسط معلمان مرتبط است (Hacker et al, 2018). اوگانندو پورتلا و پلز (Ogando Portela & Pells, 2015) معتقدند که شرایط کاری معلمان در اغلب کشورهای سخت است که مشخصه آن محدودیت منابع انسانی و فیزیکی و کار در یک محیط طاقت‌فرسا است که منجر به استرس و فرسودگی شدید می‌شود. شرایط بدکاری برای معلمان منجر به سطوح بالاتر استرس، افزایش خطر استفاده از خشونت، و مانع انتقال به اشکال غیر خشونت‌آمیز انضباط می‌شود (Hacker et al, 2018, Parks and Heslop, 2013). قطعاً، معلمان به عنوان رکن مهم آموزشی، با توجه به سلسله‌مراتب نیازهای مازلو، برای پیشبرد اهداف آموزشی، و تربیتی و نیز تأثیرگذاری هر چه بیشتر در کلاس و کارایی بهتر نیازمند آرامش و تأمین فراغت معیشتی و شغلی هستند. ولی این امر در چند دهه گذشته همواره به عنوان یکی از موانع و دغدغه‌های آنان وجود داشته و دارد. عدم دستیابی معلمان به اهداف خود سبب ناکامی منزلتی آنان و در نهایت کاهش کیفیت شغلی و کاری آنان می‌شود و با توجه به الگوپذیری دانش‌آموزان از آنان، عدم توجه به نیازهای شغلی و صنفی آنان می‌تواند زمینه‌ساز بروز خشونت آنان در مدرسه گردد و بی‌رمقی شغلی در آنان را در پی داشته باشد و این مهم نیاز به توجه و سیاست‌گذاری درست و به موقع مسئولین دارد.

علاوه بر این آموزش و کاربرد تکنیک‌های رفتاری مثبت می‌تواند به برقرار کردن رابطه دوستانه و حفظ رابطه موجود و نیز توانایی مواجه شدن با رفتارهای غیرمنطقی دیگران منجر شود و نقش مهمی در اجتناب و پیشگیری از پاسخ‌های منفی دیگران داشته باشد (Soleimani, 2010) زیرا بررسی‌های متعدد نشان می‌دهد کمبود مهارت‌های اجتماعی در روابط بین فردی و حوزه‌های رفتاری عاطفی ایجاد مشکل می‌کند (Seevers & Jones-Blank, 2008)، سازگاری دانش‌آموز و معلم را کاهش می‌دهد و آن‌ها را با ناتوانی

در کلیه امور روبه‌رو می‌کند. در واقع از طریق آموزش دادن مهارت‌های زندگی نه تنها به دانش‌آموزان بلکه به معلمان نیز می‌توان از بروز خشونت در مدارس جلوگیری نمود. به‌نحوی که افراد بتوانند از این مهارت‌ها در برخورد با پدیده‌ها به شیوه مناسبی استفاده کنند و از ابزارها و مهارت‌های نامناسب مانند پرخاشگری و خشونت کلامی و عملی سود نبرند، زیرا زمانی که آموزش‌های لازم داده می‌شوند افکار، احساسات و رفتار افراد به چالش کشیده می‌شود و زمینه لازم برای تغییر افراد برای زندگی سالم ایجاد می‌شود؛ از این‌رو لازم است آموزش مهارت‌های زندگی به‌منظور ارتقای زندگی سالم در سطوح خانواده، مدرسه و دیگر نهادها صورت گیرد.

در این پژوهش پیشنهاد می‌شود علاوه بر اینکه برای دانش‌آموزانی که رفتارهای خشونت‌آمیز دارند و خانواده‌های آنان کارگاه‌ها و دوره‌های آموزشی مهارت‌های اجتماعی برگزار شود، دوره‌هایی نیز جهت آموزش تکنیک‌های رفتاری مثبت در رفتار با دانش‌آموزان در موقعیت‌های مختلف کلاسی به معلمان آموزش داده شود همچنین پژوهشگران می‌توانند علاوه بر تکنیک‌های رفتاری مطرح‌شده در این پژوهش از سایر تکنیک‌ها به‌منظور بررسی اثربخشی آن‌ها در کاهش رفتارهای خشونت‌آمیز و سایر آسیب‌های اجتماعی و فردی سود ببرند.

REFERENCES

- Aras S, Ozan S, Timbil S, Semin S, Kasapci O. Exposure of Students to Emotional and Physical Violence in the School Environment. *Noro Psikiyatr Ars.* 2016;53(4):303–10. 10.5152/npa.2016.11323.
- Alami, M. and Tighzen, K. (2007). Determining the prevalence of violence and social factors affecting it (a case study among girls' and boys' high schools in Ajabshir), *Journal of Sociological Studies*, No. 1.[in persian].
- Ba Saddik, A.S. & Hattab, A.S. (2013). Physical abuse in basic-education schools in Aden governorate, Yemen: a cross-sectional study. *EMHJ - Eastern Mediterranean Health Journal*, 19 (4), 333 - 339, 2013
- Bazargan. Z.; Sadeghi, N. and Lavasani, M. (2013) Verbal violence from the perspective of male and female students in the first and third grades of middle school, *Psychological Research, period 7*, No. 3 and 4.[in persian].
- Bayrami, M., Hashemi, T., Abdollahi adli ansar, V. & Alae, P. (2011). Anticipating of learning methods, self-efficacy and academic achievement based on achievement goals of second grade high school students of Tabriz city. *Journal of educational modern thoughts*, 7 (1), 65-86.[in persian].
- Baker-Henningham H, Bowers M, Francis T, Vera-Hernández M, Walker SP. The Irie Classroom Toolbox, a universal violence-prevention teacher-training programme, in Jamaican preschools: a single-blind, cluster-randomised controlled trial. *Lancet Glob Heal.* 2021;9(4),e456–68
- Butchart, A. (2006). Preventing Child Maltreatment: A Guide to Taking Action and Generating Evidence. *World Health Organization.*
- Brand, S. (2003). Middle School Improvement and Reform: Development and Validation of A Schoollevel Assessment of Climate, Cultural Pluralism, and School Safety, *Journal of Educational Psychology*; Rhode Island University, No. 95.
- Cascardi, M., King, Ch, Rector, D., and DelPozzo, J. (2018). School-Based Bullying and Teen Dating Violence Prevention Laws: Overlapping or Distinct? *J. Interpers. Violence* 33, 31. Doi, 10.117.
- Carol, M. T., & Carl, J. D. (2014). Community-based parent Support programs. *Encyclopedia on early childhood development.* 3rd Ed.

- Cheruvath, Reena; Tripathi, Medha. Clearing. (2013). A Systematic Review of Corporal Punishment in Schools: Global Prevalence and Correlates, *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, No. 4, 127-132.
- Choi, B. (2021). Cycle of violence in school: Longitudinal Reciprocal Relationship Between Student's Aggression and Teacher's Use of Corporal Punishment. *J. Interpers. Violence* 36, 20.
- Covell K, Becker J.(2011). Five Years on: A Global Update on Violence against Children, Report for the NGO Advisory Council for follow-up to the UN Secretary-General's Study on Violence against Children. *New York: United Nations*.
- Cutierrez, S. M., Escarti C. A., & Pascual, C. (2011). [Relationships among empathy, prosocial behavior, aggressiveness, self-efficacy and pupils' personal and social responsibility (Spanish)]. *Psicothema*, 23(1), 9-13
- Devries et al. (2015). The Good School Toolkit for reducing physical violence from school staff to primary school students: a cluster-randomised controlled trial in Uganda, *Child Abuse & Neglect*, No. 7, e378-e386.
- Devries, Karen M; Child, Jennifer C; Elbourne, Diana; Naker, Dipak; Heise, Lori; (2015) "I never expected that it would happen, coming to ask me such questions": Ethical aspects of asking children about violence in resource poor settings. *Trials*, 16 (1).
- Dubanoski, R. A., Inaba, M., & Gerkewicz, K. (1983). Corporal punishment in schools: Myths, problems and alternatives. *Child Abuse & Neglect*, 7(3), 271-278.
- Enayati. T. and Kohsari, S. (2019). Investigating the status of interaction styles of math teachers with students, *Education and Evaluation*, No. 39.[in persian].
- Feinstein.S, Mwahombela.L. (2010). Corporal punishment in Tanzania's schools, *Int Rev Educ* (2010) 56,399-410.
- Gershoff.E.T. (2017). School corporal punishment in global perspective: Prevalence, outcomes, and efforts at intervention, *Psychology, Health and Medicine*. Pages 224-239.
- Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children. Progress in Africa. 2021. Available from: <https://endcorporalpunishment.org/africa>
- Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children. (2018). Ending Legalised Violence Against Children by 2030: Progress towards prohibition and elimination of corporal punishment in Pathfinder countries.
- Ghaderzadeh, O., and Ghaderi, B. (2016). Multilevel Analysis of Violence: A Survey of Violence Survey of High School Students in Saqez. *Strateg. Res. Secur. Soc. Order* 5, 19.
- Gunduz M (2014c). The effect of class prospective teachers' metacognitive awareness on creating belief of self-efficacy and realizing it. *Int. J. Acad. Res.* 6(4):90-96..[in persian].
- Gunduz M (2014b). Elementary school students' thoughts on effective teachers. *YuzuncuYil University J. Educ. Faculty* 11, 114-128.
- Gunduz M (2014a). The Effect of Teaching the Value "Responsibility" through Project-Based Learning Approach on Academic Achievement and Attitude in 3rd Grade Life Science Lesson in Primary Schools. Ph. D. Thesis, Unpublished. Ankara: Gazi University.
- Hecker.T, Goessmann.K, Nkuba.M, Hermenau.K. (2018). Teachers' stress intensifies violent disciplining in Tanzanian secondary schools, *Child Abuse & Neglect*, 76, 173-183.
- Hecker.T, Hermenau.K, Isele.D, Elbert.T.(2015). Corporal punishment and children's externalizing problems: A cross-sectional study of Tanzanian primary school aged children, *Child Abuse & Neglect*, No. 5, 884-892
- Hermenau K, Kaltenbach E, Mkinga G and Hecker T (2015) Improving care quality and preventing maltreatment in institutional care – a feasibility study with caregivers. *Front. Psychol.* 6, 937.

- Hoekstra A, Korthagen F (2011). Teacher learning in a context of educational change: Informal learning versus systematically supported learning. *J. Teach. Educ.* 62(1),76-92.
- Horne, A., P. Orpinas, D. Newman-Carlson and C. Bartolomucci. (2004). Bully Prevention in Schools: A United States Experience, *Journal of the Social Sciences*.
- Jiménez, T. I., Moreno-Ruiz, D., Estévez, E., Callejas-Jerónimo, J., López-Crespo, G., and Valdivia-Salas, S. (2021). Academic Competence, Teacher–Student Relationship, and Violence and Victimization in Adolescents: The Classroom Climate as a Mediator. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 18,16.
- Kaltenbach, E., Härdtner, E., Hermenau, K., Schauer, M., & Elbert, T. (2017). Efficient identification of mental health problems in refugees in Germany: The Refugee Health Screener. *European Journal of Psychotraumatology*, 8(Suppl 2), 1389205.
- Kusche, C. A., & Greenberg, M. T. (2011). PATHS in your classroom: Promoting emotional literacy and alleviating emotional distress. In J. Cohen(Ed.), *Social-Emotional Learning and the Elementary School Child: A Guide for Educators* (pp. 140-61). New York: Teacher College Press
- Kord, H. (2018). Investigating the Relationship between Principals' Social Support with the Conscientiousness of Khash Secondary Education Teachers. *Educ. Syst. Res.* 9,12.
- Lester, S., Lawrence, C., and Ward, C. (2017). What do we know about preventing school violence? A systematic review of systematic reviews. *Psychol. Health Med.* 7:36.[in persian].
- López García, A. I., Scharpf, F., Hoeffler, A., and Hecker, T. (2022). Preventing Violence by Teachers in Primary Schools: Study Protocol for a Cluster Randomized Controlled Trial in Haiti. *Front. Public Health* 9,797267.
- Mansourinejad, Raziéh, Naseri, Behrazi and Shahni Yilaq, Manijeh. (2014). Causal relationship between parental bond and bullying at school with the mediation of student personality traits and the quality of teacher-student relationship in second-year male students of Ahvaz high school: a *pesinhadi model*. *Bi-Quarterly Journal of Applied Counseling*, No. 1.[in persian].
- Merrill et al.,(2017). Improving homework performance among children with ADHD: A randomized clinical trial, *J Consult Clin Psychol.* 2017 Feb;85(2),111-122.
- Mweru's. (2010). Why Are Kenyan Teachers Still Using Corporal Punishment Eight Years After a Ban on Corporal Punishment? *Child Abuse Review* 19(4),248 – 258.
- McMahon, D., Martinez, A., Reddy, A., Espelage, L., and Anderman, E. M. M. (2017). *The Wiley Handbook of Violence and Aggression*, 2 Edn. Philadelphia: John Wiley & Sons, 1928
- Nabavi, S., Afrouz, G., Delavar, A., and Hosseinian, S. (2017). Predicting The Mental Health of Teachers Based on The Variables of Self-Efficacy and Social Support. *Iran. J. Health Educ. Health Promot.* 5,9.[in persian].
- Newman-Carlson, D., and A.M. Horne. (2004). "Bully Busters: A psychoeducational Intervention for reducing bullying behavior in middle school students." *Journal of Counseling & Development*,82(3), 259-267.
- Nkuba.M, Hermenau.K, Hecker.T. (2018). Violence and maltreatment in Tanzanian families— Findings from a nationally representative sample of secondary school students and their parents, *Child Abuse & Neglect*, No.77, 110-120.
- Parkes, J; Heslop, J; Oando, S; Sabaa, S; Januario, F; Figue, A; (2013) Conceptualising gender and violence in research: Insights from studies in schools and communities in Kenya, Ghana and Mozambique. *INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL DEVELOPMENT*, 33 (6) , 546-556.
- Yarigholi, B., Sobhani, M., Ghasabzadeh, J., and Rahimi, H. (2018). Teachers' Experiences of Causes of Violence in Schools: A Phenomenological Study. *New Educ. Thoughts* 14:38.[in persian].
- Navarro, J. L., and Tudge, J. R. (2022). Technologizing Bronfenbrenner: Neo-ecological Theory. *Curr. Psychol.* 21,17.

Ogando Portela M. J., & Pells K. (2015). Corporal punishment in schools: Longitudinal evidence from Ethiopia, India, Peru, and Vietnam [Internet]. Florence: *UNICEF Office of Research*; 2015. 48 p.[in persian].

Ramos RC, Tolentino-Anonuevo MJ (2011). Engagement-promoting aspects of teacher's instructional style and academic self-regulated learning. *Int. J. Res. Rev.* 7(2),51-61.

Rosenberg, M. and Rosenberg, M. (2003) *Non-Violent Communication*. Puddle Dancer, Encinitas.

Runyan.K, Viswanathan Shankar, Fatma Hassan, Wanda M. Hunter, Dipty.Jain, Cristiane S. Paula, Shrikant I. Bangdiwala, Laurie S. Ramiro, Sergio R. Muñoz, Beatriz Vizcarra and Isabel A. Bordin(2010); originally published online;126,e701

Samadi. M. (2013). Predicting academic progress by students' perception of teacher's communication styles, *research in curriculum planning*, No. 43.[in persian].

Straus.M.A, Hamby.L, Finkelhor.D, Moore.W, Runyan.D. (1998). Identification of Child Maltreatment With the Parent-Child Conflict Tactics Scales: Development and Psychometric Data for a National Sample of American Parents, *Child Abuse & Neglect*, No. 4.

Scharpf, F., Kirika, A., Masath, F. B., Mkinga, G., Ssenyonga, J., Nyarko-Tetteh, E., et al. (2021). Reducing physical and emotional violence by teachers using the intervention Interaction Competencies with Children –for Teachers (ICC-T): study protocol of a multi-country cluster randomized controlled trial in Ghana, Tanzania, and Uganda. *BMC Public Health* 21,1930.

Soleimani, M. (2010). [The necessity of social skills training for mentally retarded students and providing a new approach to social skills training. *Journal of Exceptional Education*, 103, 54-9.[in persian].

Seevers, R. L., & Jones-Blank, M. (2008). Exploring the Effects of Social Skills Training on Social Skill Development on Student Behavior. *National Forum of Special Education Journal*, 19(1), 1-8. [PMID]

Tan.J. Qian.W, Zhang.H, Cao.H, Zheng.H. (2023). Removal of ultralow concentration arsenic by high-temperature synthesized tetragonal CuFe_2O_4 with surficial grafting hydroxyl, *Chemical Engineering Journal*, 454, 1 2023, 140229.

Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E. M., Kang, Y., & Patrick, H. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, 94, 88-106.

UNICEF. (2014). Education Planning and Policy Analysis Department Ministry of Education Science Technology and Sports, Statistical abstract 2014: *Findings from the annual school census 2014*

United Republic of Tanzania. (2009). The Law of the Child Act [Internet]. No.79 .

United Nations. (2015). Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development [Internet].

United Republic of Tanzania .(2007). Poverty and Human Development Report. Research and Analysis Working Group, Ministry of Planning, Economy and Empowerment, Dar es Salaam, Tanzania.

Vaezi, K. (2018). Interpreting the student's experiences of violence in the educational system. *Social work Mag.* 6, 5–13.

Wijayaratne, S. (2020). After the violence. *J. Relig. Health* 59:3. doi: 10.1007/s10943-019-00965-w.

Wachtel, Joshua & Wachtel, Ted. (2013). *Building Campus Community: Restorative Practices in Residential Life*. (International Institute for Restorative Practices.

Yang, Y., Qin, L., and Ning, L. (2021). School Violence and Teacher Professional Engagement: A Cross-National Study. *Front. Psychol.* 12,15.

Yesil R (2012). Primary education I. and II. level senior students' levels of fulfilling their learning responsibilities. *Energy Education Science and Technology: Soc. Educ. Stud*, 4(1),470-475.

