

ORIGINAL RESEARCH PAPER

The role of teacher-student communication styles in controlling the behavior of elementary school students

S. rajabi ghasabe \*

<sup>1</sup> MA in Curriculum Planning, Educational Department of Natanz

ABSTRACT

Keywords:

- . Bullying
- . teacher
- . student
- . communication styles

1 . kimia1664@yahoo.com

**Background and Objectives :** The aim of the current research was to investigate the role and impact of positive teacher-student communication styles in controlling bullying in elementary school students of Natanz city. **Methods:** 132 people were selected by simple random sampling method. The data collection tool was Lori's teacher-student interaction questionnaire and Elweus's bullying questionnaire. To ensure the normality of the data, the Kolmogorov-Smirnov test was used and to analyze the data. Friedman and Pearson correlation coefficient tests were used. **Findings:** The findings indicate that among the dimensions of teachers' direct communication style variables, responsibility and freedom have the highest correlation, followed by leadership, help and understanding with bullying.. **Conclusion:** The obtained results showed that the positive communication style of teachers has an effect on the reduction of bullying among male and female high school students of the city, and the component of responsibility and freedom had the greatest impact on reducing bullying among male and female high school students.

ISSN (Online):

DOI: 10.48310/reek.2024.14903.1246


Received: 2023/09/19

Reviewed: 2023/10/16

Accepted: 2023/11/05

PP: 19-35

**Citation (APA):** rajabi ghasabe , S. (2024). The role of teacher-student communication styles in controlling the behavior of elementary school students *The Journal of research in elementary education* , 5(10), 19-36

 <https://doi.org/10.48310/reek.2024.14903.1246>



# نقش سبک های ارتباطی مثبت معلم-دانش آموز در کنترل زورگویی دانش آموزان مدارس ابتدایی

مقاله پژوهشی / مروری

شهره رجیبی قصبه

۱. کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی، آموزگار مقطع ابتدایی اداره آموزش و پرورش شهرستان نطنز

## چکیده

**پیشینه و اهداف:** هدف از پژوهش حاضر، بررسی نقش و تاثیر سبک های ارتباطی مثبت معلم - دانش آموز در کنترل زورگویی دانش آموزان مدارس ابتدایی شهرستان نطنز بود. جامعه آماری پژوهش دانش آموزان پایه پنجم و ششم مدارس ابتدایی شهرستان نطنز (۲۰۰ نفر) بود **روش ها:** با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی ساده تعداد ۱۳۲ نفر انتخاب شدند. ابزار جمع آوری اطلاعات از دو پرسشنامه تعامل معلم و دانش آموز لری و پرسشنامه زورگویی الوئوس استفاده گردید. جهت اطمینان از نرمال بودن داده ها از آزمون کلموگروف - اسمیرنف و جهت تجزیه و تحلیل داده ها از آزمون فریدمن و آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده گردیده است. **یافته ها:** یافته ها بیانگر آن است که از بین ابعاد متغیرهای سبک ارتباطی مستقیم معلمان مسئولیت و آزادی بیشترین همبستگی و سپس به ترتیب رهبری، کمک و یاری و درک و فهم را با زورگویی دارند. **نتیجه گیری:** نتایج بدست آمده نشان داد سبک ارتباطی مثبت معلمان بر کاهش زورگویی دانش آموزان متوسطه دختر و پسر شهرستان تاثیر می گذارد که در این بین مولفه مسئولیت و آزادی بیشترین تاثیر را بر کاهش زورگویی دانش آموزان متوسطه دختر و پسر داشته است.

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید

DOI:

10.48310/reek.2024.14903.1246

## واژه های کلیدی:

قلدری

معلم

دانش آموز

سبک های ارتباطی

۱. نویسنده مسئول

kimia1664@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۶/۲۸

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۷/۲۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۸/۱۴

شماره صفحات: ۱۹-۳۵

## مقدمه

قلدری رایج ترین شکل پرخاشگری جوانان است و با یک رابطه آزردهنده فیزیکی، اجتماعی یا کلامی مداوم مشخص می شود. قلدری بر تعداد قابل توجهی از کودکان در مدارس سراسر جهان تأثیر می گذارد. کودکانی که آشکارا مورد تجاوز فیزیکی یا مورد تمسخر کلامی قرار می گیرند، قربانی نوعی قلدری مستقیم هستند، در حالی که کودکانی که طرد می شوند را می توان قربانی نوعی قلدری غیرمستقیم در نظر گرفت (Olweus, 1994). پژوهش ها نشان می دهد که حدود ۳۰ درصد از نوجوانان حداقل با سطح متوسطی از قلدری - به عنوان قلدر و / یا هدف مواجه شده اند (Nansel et al, 2001). خصومت فیزیکی/کلامی، شکنجه کلامی، شایعه پراکنی و طرد شدن، همگی در قلمرو قلدری قرار می گیرند ( Wolke et al, 2013). فعل و انفعالات قلدری معمولاً با مجموعه ای از رفتارها، عواطف و مشکلات مربوط به سازگاری با شرایط محیطی مرتبط است. به عنوان مثال، نوجوانان قلدر، معمولاً گستاخی، قانون گریزی، پیشرفت تحصیلی ناکافی، و نرخ بالای ترک تحصیل را نشان می دهند ( Berthold & Hoover, 2000, Nansel et al, 2004, Nansel et al, 2004). از طرف دیگر، افراد قلدر معمولاً از مشکلاتی همچون افسردگی، عزت نفس پایین، اضطراب، جدایی، پیشرفت تحصیلی ناکافی، افکار خودکشی و حتی اقدام به خودکشی رنج می برند ( Fisher et al, 2012, Lemstra et al, 2012, Nansel et al, 2004).

شواهدی وجود دارد که نشان می دهد نتایج برای قلدرها و افرادی که قربانی قلدری شده اند، می تواند کاملاً متفاوت باشد. همچنین تحقیقات کوپلند و همکاران (Copeland et al, 2013)، جوونن و همکاران (Juvonen et al, 2003) و ولکه و همکاران (Wolke et al, 2013) نشان داده است که کسانی که فقط درگیر قلدری هستند، اما خودشان قربانی قلدری نیستند، معمولاً مشکلات طولانی مدتی متفاوتی از افراد عادی ندارند، در حالی که افرادی که قلدر هستند و همچنین مورد قلدری قرار می گیرند. احتمال بیشتری دارد که از پیامدهای منفی طولانی مدت رنج ببرند، مانند آنچه در بالا توضیح داده شد (Copeland et al, 2013, Juvonen et al, 2003, Wolke et al, 2013). در نهایت، تحقیقات کندریک، یوتنگرن، و استاتین (Kendrick et al, 2012) نشان می دهد که دوستی های قوی و حمایت کننده و جو مثبت مدرسه با موارد کمتری از ایجاد و تداوم قلدری مرتبط است. نوجوانانی که مورد آزار و اذیت قرار می گیرند، احساس تنهایی نموده و در دوست یابی مشکلات بیشتری دارند (Nansel et al, 2001). دانش آموزانی که با همسالان خود، رابطه دوستی برقرار می کنند، سطوح پایینی از قلدری و قربانی شدن را گزارش می کنند (Kendrick et al, 2012).

با توجه به اینکه بخش زیادی از مجرمان و اهداف آنها (دانش آموزانی که مورد خشونت این افراد قرار می گیرند) در یک کلاس درس همزیستی دارند، می توان گفت محیط مدرسه بدون شک با بروز قلدری مرتبط است (Copeland et al, 2013). ادراک دانش آموزان از جو مدرسه بر روابط آنها با معلمان و همسالان و به دنبال آن بر قلدری تأثیر می گذارد (Battistich et al, 2004). به طور خاص، مدارس با ساختار انضباطی بالا، یا اجرای سخت گیرانه قوانین اما منصفانه، مشارکت بالای دانش آموز و حمایت معلم، تمایل دارند دانش آموزانی داشته باشند که از یادگیری لذت می برند (Cornell et al, 2015).

مطالعات ولکه و همکاران (Wolke et al, 2013) نشان می دهد انسان به دلیل اینکه موجودی اجتماعی است نیاز شدیدی به ارتباط و تعلق دارد. برای لذت بردن از زندگی و داشتن یک زندگی شاد، باید روابط سالمی با اطرافیان خود داشته باشیم (Badhwar, 2014). به نظر می رسد که مردم معمولاً می خواهند ثروت و شهرت داشته باشند تا در زندگی شاد باشند (Friedman, Martin, 2011) برعکس، مطالعات والیانت (Vaillant, 2012) نشان می دهد که تعامل اجتماعی مثبت و روابط سالم مهم ترین عناصری است که انسان را در طول زندگی شاد و سالم نگه می دارد. به گفته والیانت (مطالعه ای ۸۰ ساله در مورد رشد بزرگسالان)، تنها چیزی که واقعاً در زندگی اهمیت دارد، روابط ما با افراد

دیگر است زیرا روابط خوب ما را سالم و شاد نگه می دارد. روابط برای ما نه تنها به این دلیل مهم است که هر یک از ما به یکدیگر وابسته هستیم و بودن در کنار دیگران را دوست داریم، بلکه به این دلیل که صرفاً وجود ما به عنوان یک انسان عادی مستلزم تعامل با افراد دیگر است (Harvard Women's Health Watch, 2019). افرادی که شادترین زندگی را دارند کسانی هستند که تمایل به داشتن روابط خوب با خانواده، دوستان، همسایگان و همکاران دارند (Umberson & Karas Montez, 2011). تحقیقی که توسط لیوبومیرسکی (Lyubomirsky, 2008) در زمینه کاهش خشونت انجام شده است تأیید می کند که تعاملات اجتماعی مثبت، رفاه ذهنی افراد را افزایش داده و رضایت بیشتری از زندگی را فراهم می کند.

سلیگمن (Seligman, 2002) و فردریکسون و جویئر (Frederickson & Joyner, 2002) اظهار می دارند که پرورش روابط اجتماعی باعث افزایش شادی می شود زیرا گذراندن وقت با دوستان، افراد خانواده و معلمان باعث ایجاد احساسات مثبت می شود که جزء کلیدی شادی است (Colqhoun et al, 2020). با این حال، صرف نظر از این واقعیت که روابط اجتماعی برای یک زندگی شاد و رضایت بخش حیاتی است، متأسفانه ما اغلب آن را کم اهمیت جلوه می دهیم و برنامه ریزی درستی در مدارس در این زمینه صورت نمی گیرد (Basran et al, 2019). در زمینه توسعه و حفظ این پیوندهای اجتماعی و تاثیر آن بر آرامش روحی - روانی افراد مطالعات متعددی انجام شده است، به طور مثال بیابانگرد (Biyabangard, 2018) در طی مطالعه خود به این نتیجه رسید که ایجاد روابط گرم و صمیمی با انسان های دیگر منبع اعتماد، ایمنی و آسایش هر انسانی است که به تبع آن می تواند در رشد عزت نفس و کاهش کم رویی و احساس بی ارزشی موثر واقع شود. کوپر (Cooper, 2004) هم معتقد است عزت نفس که از عوامل تعیین کننده رفتار انسان به شمار می رود، در مراحل مختلف زندگی متأثر از چگونگی ارتباط او با دیگران است و به گفته حیدرپور و همکاران (Heydarpour et al, 2018) برقراری ارتباط اثربخش به رشد خوشکوفایی در نوجوانان شامل حفظ حمایت اجتماعی، کنترل هیجانات و احساسات فردی کمک می کند (Carney, 2020). اگرچه عموماً این مسئله پذیرفته شده است که سبک های ارتباطی مثبت لازمه تعامل اجتماعی مثبت و روابط سالم است، اما توجه لازم به آن نشده است (Boyington, 2018).

در رشته ارتباطات، محققان مدت ها است که بر ناکارآمدی ارتباطات انسانی به جای جنبه مثبت آن تأکید کرده اند (Shine team, 2014). مشکلات مربوط به ارتباطات (برخی از جنبه های تاریک مانند جنبه های ناکارآمد، تحریف شده، ناراحت کننده و مخرب رفتار انسان) برای چندین دهه توسط دانشمندان ارتباطات مورد مطالعه قرار گرفته است و توسط روانشناسان روان پویایی بیشتر مورد بحث قرار گرفته است (Arkadyevna, 2014, Spitzberg & Cupach, 2007). بنابراین، بر اساس تفکر فوق، «زندگی خوب با روابط خوب ساخته می شود»، بررسی نقش ارتباط مثبت در ایجاد روابط خوب و کاهش زورگویی می تواند مفید باشد (Furtner et al, 2017). محققان ادعا می کنند که ارتباط مثبت به ظاهر راه حلی برای این مشکلات است (Horan et al, 2011). ارتباط مثبت با هدف ایجاد درک متقابل و ایجاد رضایت برای همه طرفین درگیر، تعاملی مبتنی بر نگرش مثبت است. هویت ما، دوستی های ما، خانواده ها و فرهنگ های ما محصول نحوه صحبت ما با یکدیگر است. کلمات ما بر امیدها و رویاهای ما و همچنین دانش آموزان ما تأثیر می گذارد (Mirivel, 2014). ارتباط مثبت سازنده، موثر، حمایتی و آمیخته با احساسات خوب است که به ما کمک می کند تا روابط سالم خود را توسعه دهیم (Johnson & LaBelle, 2020).

از زمان افلاطون و سقراط، ارتباط معلم و دانش آموز و پیامدهای مرتبط با آن ارتباط، کانون تحقیقات بسیاری بوده است (Violanti et al, 2018) و به اتفاق آرا مشخص شده است که روابط بین فردی مثبت معلم و دانش آموز و دانش آموزان با یکدیگر، عامل موثری در افزایش مشارکت، یادگیری، موفقیت، رفاه، انگیزه، امید، کاهش پرخاشگری در

بین کودکان است (Wendt & Courduff, 2018; Derakhshan et al, 2019; Frymier et al, 2019; Havik & Westergård, 2019; Pishghadam et al, 2019, 2021; Derakhshan, 2021). این به این دلیل است که تدریس اساساً یک حرفه ارتباطی است. مک اینتایر و همکاران (McIntyre et al, 2020) تأیید می کنند که «معلمان تأثیر زیادی در هر لحظه از یادگیری در کلاس دارند» و «رفتارهای لحظه به لحظه معلمان تصویری همیشگی در حال تکامل از اینکه معلم کیست ایجاد می کند» (Delos Reyes & Torio, 2020). از این رو، آنها باید برای ایجاد شرایط یادگیری مطلوب و تثبیت رفتارهای مثبت در دانش آموزان تلاش کنند. معلمان از طریق به کارگیری الگوهای رفتاری مثبت که با تجربیات مثبت دانش آموزان مرتبط است، ایجاد چنین شرایطی را تحریک می کنند (Bolkan et al, 2015). اما باید گفت علیرغم این واقعیت که روابط معلم و دانش آموز جنبه جدایی ناپذیر هر محیط یادگیری است، فرآیند ایجاد و حفظ یک رابطه بین فردی مثبت حتی برای بسیاری از معلمان باتجربه کار سختی محسوب می شود (Strachan, 2020). لذا درک فرآیندهای زیربنایی روابط مؤثر معلم و دانش آموز و بکارگیری سبک های ارتباطی مثبت از اهمیت بالایی برخوردار است (Violanti et al, 2018).

رابطه مثبت مربی و دانش آموز با همدلی، مراقبت، مشارکت، اعتماد و احترام مشخص می شود. این تئوری این است که از نظر رابطه‌ای، برای افزایش تعامل عمیق دانش آموزان با معلمان، معلمان باید قابل دسترس باشند، به همه دانش آموزان خود ایمان داشته باشند، همدل باشند، به فردیت دانش آموزان پاسخگو باشند، از خودمختاری دانش آموزان حمایت کنند و نسبت به حرفه‌شان علاقه‌مند باشند (Frisby, 2019; Mercer & Dörnyei, 2020). برای اینکه این چیزها اتفاق بیفتند، معلمان می‌توانند اقدامات مختلفی مانند مراقبت از صحبت‌های خود، مراقبت از بازخورد به دانش آموزان، گوش دادن به زبان آموزان، استفاده از سؤالات برای جلب مشارکت دانش آموزان، و تجدیدنظر در مدیریت کلاس به عنوان مدیریت روابط انجام دهند (Mercer & Dörnyei, 2020). کلاوس و همکاران (Claus et al, 2012) اعلام می کنند که وقتی یک رابطه صمیمی و مثبت معلم و دانش آموز وجود دارد، دانش آموزان و مربیان شروع به ملاقات با یکدیگر، یادگیری در مورد یکدیگر، توسعه انتظارات و تمرکز بر دستیابی به اهداف می کنند.

رفتارهای ارتباطی مثبت معلم می تواند کلامی یا غیرکلامی باشد. مراقبت از دانش آموز، بی واسطه بودن، اعتبار، وضوح، تأیید، نزدیکی رابطه با دانش آموزان، شوخ طبعی و تمجید همه نمونه هایی از رفتارهای ارتباطی مثبت معلم هستند که تاکنون توسط محققان مورد مطالعه قرار گرفته اند (Frisby, 2019). همه این رفتارها ارتباط مؤثر معلم و دانش آموز را ارتقا می دهند، منجر به سرزندگی کلاس درس می شوند و نیازهای یادگیرندگان برای حمایت عاطفی و بین فردی را برآورده می کنند (Goldman et al, 2017). به بیان ساده، این رفتارها نیازها و خواسته های ارتباطی، بلاغی و عاطفی دانش آموزان را برآورده می کند (Frymier, 2016).

ارتباط مثبت معلم را می توان در پرتو روانشناسی مثبت‌گرا که در دو دهه گذشته توجه زیادی را به خود جلب کرده است، توضیح داد (Seligman, 2018). که شامل سه رکن اصلی است: (۱) تجربیات مثبت، (۲) ویژگی های فردی مثبت، و (۳) نهادهای مثبت. فرض بر این است که وقتی تعاملات سازنده بین دانش آموزان و مربیان وجود داشته باشد و جو کلاسی دوستانه و مطلوبی ایجاد شود، دانش آموزان احتمالاً احساسات مثبتی را تجربه می کنند که لازمه تدریس و یادگیری موفق می باشند (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). روانشناسان مثبت اندیش تلاش کرده اند تا کشف کنند که چگونه افراد می توانند در شرایط مثبت و مطلوب تر پیشرفت کنند (Hefferon & Boniwell, 2011). در نتیجه می توان بیان کرد که روانشناسی مثبت گرا تغییر عمده ای را در ارتباطات انسانی ایجاد کرده است که منجر به حرکت از رویدادها و رفتارهای منفی و نامطلوب در زندگی به سمت رفتارهای مثبت تر شده است (Seligman, 2018).

ارتباط بین فردی مثبت معلم را می توان در تئوری رابطه ای نیز دنبال کرد (Mottet et al, 2006). دیدگاه رابطه ای بر کیفیت روابط معلم و دانش آموز و مهارت های لازم برای ایجاد و حفظ رابطه خوب در زمینه آموزشی تأکید می کند (Rudick & Golsan, 2014) این نظریه مبتنی بر شش فرض است. اول، فراگیران هم خواسته های رابطه ای و هم خواسته های تحصیلی دارند. دوم، معلمان هم اهداف کلامی و هم اهداف ارتباطی دارند. ثالثاً، تدریس موفق نتیجه تعیین اهداف کلامی و ارتباطی مناسب و استفاده از رفتارهای ارتباطی مناسب برای تحقق آن اهداف است. چهارم، یادگیرندگانی که احساس رضایت بیشتری در کلاس دارند و نیازهای ارتباطی و تحصیلی آنها برآورده شده است، انگیزه بیشتری برای یادگیری دارند، کمتر با دیگران درگیر می شوند و موفقیت بیشتری دارند. پنجم، اینکه مربیان چه اهدافی دارند و چگونه به آن اهداف دست می یابند، در سطوح پایه و زمینه متفاوت است. و ششم، دانش آموزان در مراحل مختلف رشد خواسته های ارتباطی و تحصیلی متفاوتی دارند و برآورده شدن این خواسته ها و نیازها در مراحل رشد و زمینه ها متفاوت است (Houser & Hosek, 2018). بر اساس این نظریه، می توان نتیجه گرفت که وقتی مربیان از نشانه های ارتباط بین فردی کارآمد برای برآوردن خواسته های ارتباطی فراگیران استفاده می کنند، فراگیران با احتمال بیشتری طیف وسیعی از نتایج مطلوب از جمله یادگیری، علاقه، مشارکت، توانمندسازی، انگیزه و... را تجربه می کنند. (Houser & Hosek, 2018).

شواهد تحقیقاتی گاسر و همکاران (Gasser et al, 2018) تأیید می کند که معلمانی که تعاملات کلاسی حمایت کننده ای عاطفی بیشتری ارائه می کنند، معمولاً توسط دانش آموزان شان عادل تر و دلسوزتر درک می شوند. اهمیت رفتار بین فردی مثبت معلم با دانش آموزان در مفهوم آموزش عاشقانه نیز منعکس شده است. اعتقاد بر این است که "عشق آموزشی معطوف به توجه به نیازهای دانش آموزان است"، که لازمه رضای این نیازها این است که رفتار معلمان با دانش آموزان محترمانه و همراه با مراقبت، درک و حساس باشند (Yin et al., 2019) بنابراین، بر اساس ارکان اصلی آموزش عاشقانه می توان گفت معلمی دوست داشتنی است که در تغذیه پتانسیل های عاطفی، بین فردی، عاطفی و تحصیلی دانش آموزان توانمند باشد (Yin et al, 2019) بنابراین باید از معلمان، "به عنوان عوامل اجتماعی شدن و بزرگسالان کلیدی در کلاس درس (Colpin et al, 2021: 782) " و همچنین به عنوان بازیگران مهم در سطح کلاس درس یاد کرد. زیرا معلمان هستند که روابط همسالان را در کلاس درس شکل داده و بر پویایی گروه دانش آموزی و همچنین جو کلاس تأثیر می گذارند (Meyers et al, 2019).

با توجه به اهمیت این مسئله تا کنون تحقیقات متعددی پیرامون سبک های ارتباطی معلمان صورت گرفته است که در ادامه به برخی از آنها اشاره می شود: عنایتی و کوهساری (Enayati & Kohsari, 2016) در پژوهشی به بررسی وضعیت های سبک تعاملی معلمان ریاضی با دانش آموزان پرداختند. رابطه شاگرد- معلم، در تمام نظام های آموزشی، جنبه کلیدی ایجاد محیط های آموزشی کارآمد است.. یافته ها نشان داد که درک دانش آموزان از سبک رفتاری غالب معلمان ریاضی در کلاس، مطابق با الگوی سلطه گری- سلطه پذیری بود، ولی معلمان ریاضی معتقد بودند که تفاوتی بین به کارگیری سبک های تعاملی سلطه گری- سلطه پذیری و همکاری- مخالفت جویی در بین آنها وجود ندارد و از هر دو سبک به طور یکسان بهره می برند.

صمدی (Samadi, 2014) در پژوهشی به پیش بینی پیشرفت های تحصیلی توسط ادراک دانش آموزان از سبک های ارتباطی معلم پرداخت. طرح این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است. نتایج نشان داد که طبق ارزیابی دانش آموزان، میانگین رفتارهای مثبت معلمان در کلاس از قبیل رهبری، درک و فهم، آزادی و کمک کنندگی و نیز میانگین رفتارهای منفی معلمان مانند تردید، پرخاشگری، نارضایتی و سخت گیری پایین است.

منصوری نژاد و همکاران (Mansourinejad et al, 2014) در مطالعه ای تحت عنوان رابطه ی علی پیوند والدینی با قلدری در مدرسه با میانجیگری ویژگیهای شخصیتی دانش آموز و کیفیت ارتباط معلم- دانش آموز: یک مدل پیشنهادی انجام دادند. به این نتیجه رسیدند که تمام مسیرهای مستقیم، به جز مسیر مستقیم پیوند با مادر به روان رنجوری، پیوند با پدر به قلدری در مدرسه، روان رنجوری به قلدری در مدرسه، وجدانی بودن به قلدری در مدرسه و گشودگی به تجربه به قلدری در مدرسه معنی دار بودند. همچنین مسیرهای غیرمستقیم پیوند با مادر از طریق برونگرایی روی قلدری در مدرسه، پیوند با پدر از طریق برونگرایی و روان رنجوری روی قلدری در مدرسه، وجدانی بودن از طریق اعتماد به معلم روی قلدری در مدرسه، توافق جویی از طریق اعتماد به معلم روی قلدری در مدرسه و گشودگی به تجربه از طریق اعتماد به معلم روی قلدری در مدرسه، معنی دار بودند.

بیرامی و همکاران (Bayrami et al, 2019) در مطالعه ای تحت عنوان قلدری سنتی و سایبری در نوجوانان دختر مدارس راهنمایی: نقش کیفیت ارتباط معلم- دانش آموز انجام دادند. آزمون ضریب همبستگی پیرسون بین قلدری و اشکال سنتی و سایبری آن با کیفیت ارتباط معلم- دانش آموز رابطه ی منفی نشان داد. برحسب نتیجه ی آزمون رگرسیون چندگانه، عوامل بیگانگی و ارتباط با معلم ۱۹٪ تغییرات قلدری را پیش بینی نمودند و عامل بیگانگی متغیر پیش بین بهتری بود. با در نظر گرفتن نتایج این تحقیق، توجه مضاعف بر کیفیت ارتباط معلم - دانش آموز برای کاهش رفتار قلدری و ناسازگاری های دانش آموزان دختر پیشنهاد میگردد.

البرزی و خیر (AlBarzi & Khair, 2013) در پژوهش خود به ارتباط بین سبک های تعاملی معلمان با خودپنداری دانش آموزان دوره ابتدایی شهرستان شیراز پرداختند. در این پژوهش برای جمع آوری داده ها، پرسشنامه های تعامل معلم و دانش آموز و توصیف خود، استفاده گردید. تحلیل های آماری نشان داد: خودپنداری دانش آموزان توسط سبک های تعاملی، پیش بینی می گردد. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه نیز حاکی از آن بود که از میان ابعاد متخلف سبک های تعاملی معلم، بعد راهنمایی پیش بینی کننده مثبت و بعد سخت گیری پیش بینی کننده منفی و معنادار، خودپنداری دانش آموزان بوده است.

بر اساس تئوری های موجود و تحقیقات صورت گرفته، می توان گفت، رابطه مثبت و نزدیک معلم و دانش آموز می تواند ارضای نیازهای اساسی روانشناختی دانش آموزان را تسهیل نموده و رفتار اجتماعی آنها را به طور موثر تقویت نماید. اما باید گفت گرچه از آغاز قرن بیست و یکم، حوزه ارتباط مثبت مورد توجه قرار گرفته و مطالعات انجام شده نشان دهنده تاثیر سبک های تعاملی معلمان در ایجاد روابط سالم است، اما با این حال، تحقیقات قبلی عمدتاً بر تأثیر شیوه تعامل معلم - دانش آموز بر رفع نیازهای اساسی روانشناختی از زوایای مختلف تمرکز نموده و هیچ پژوهشی تأثیر مستقیم ارتباطات مثبت معلم - دانش آموز و تأثیر گذاری آن بر کاهش خشونت و زورگویی دانش آموزان را در مدارس ایران بررسی نکرده است و کمبود زیادی در این زمینه احساس می شود. لذا نیاز مبرمی به انجام تحقیقات کامل در زمینه ارتباطات مثبت بین فردی وجود دارد، تا با کنترل پیش بینی کننده های بالقوه زورگویی و خشونت در دانش آموزان، شواهد محکم و قابل اتکایی را پیرامون ارتباط بین کیفیت روابط معلم و دانش آموز (متغیر مستقل) و زورگویی و خشونت (متغیر وابسته) ارائه نمود. چرا که درک مثبت رابطه و حمایت معلم از دانش آموزان، این قدرت را دارد که از کودکان و نوجوانان در برابر رفتارهای قانون شکنانه محافظت نماید. از این رو، در این مطالعه ما فرض می کنیم که سبک ارتباطی مثبت تر، با رضایت بیشتر دانش آموزان و سطوح پایین تری از انواع ارتکاب زورگویی و قربانی شدن همسالان همراه خواهد بود، به این معنی که هر چه دانش آموز دوستان بیشتری داشته و ارتباط بین معلمان و دانش آموزان مثبت تر و صمیمی تر باشد، سطح مشارکت دانش آموزان در ارتکاب زورگویی های کلامی، اجتماعی و فیزیکی و قربانی شدن همسالان پایین تر خواهد بود.

## روش تحقیق

تحقیق حاضر از نظر هدف کاربردی زیرا در پی حل مشکل موجود در سازمان مورد نظر بوده و از نظر شیوه گردآوری اطلاعات تحقیق توصیفی یا غیر آزمایشی از نوع همبستگی است. هدف تحقیق همبستگی عبارت است از درک الگوهای پیچیده رفتاری از طریق مطالعه همبستگی بین این الگوها و متغیرهایی که فرض می‌شود بین آنها رابطه وجود دارد. این روش علی‌الخصوص در شرایطی مفید است که هدف آن کشف رابطه متغیرهایی باشد که در مورد آنها تحقیقاتی انجام نشده است (Sarmad et al., 2013). لذا با توجه به هدف تحقیق، از روش تحقیق توصیفی همبستگی استفاده شده است.

جامعه آماری تحقیق شامل کلیه دانش آموزان دختر و پسر پایه پنجم و ششم شهرستان نطنز می‌باشند. از آنجا که حجم جامعه آماری محدود بود (۲۰۰ نفر). 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 رابطه زیر استفاده گردیده است:

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

رابطه ۱: 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 تحقیق، (ε = ۰/۰۵)

N: حجم جامعه محدود که تقریباً برابر ۱۳۲ 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 (آذر، مومنی، ۱۳۸۰). 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 تحقیق با تقریباً برابر با ۱۳۲ نفر می‌باشد. همچنین برای نمونه‌گیری در این تحقیق از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده استفاده شده است.

ابزار گردآوری داده‌ها، دو پرسشنامه تعامل معلم و دانش آموز لری (Leary, 1957) پرسشنامه زورگویی الوئوس بود: الف: پرسشنامه تعامل معلم و دانش آموز لری (Leary, 1957): این پرسشنامه تصویری از ادراک دانش آموزان از رفتارهای معلم در کلاس ارائه می‌کند و ویژگی‌های رفتاری معلم را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. این پرسشنامه شامل ۴۸ گویه می‌باشد که دارای ۴ بعد رهبری، درک و فهم، مسئولیت و آزادی، کمک و یاری می‌باشد. روایی این پرسشنامه به شیوه‌ی روایی‌سازی با استفاده از روش تحلیل عامل و همبستگی هر گویه با نمره‌ی کل هر بعد و روایی تفکیکی (گروه بالا و پایین)، توسط ولز و همکاران (Wubbels et al, 1993)، فیشر و همکاران (Fisher et al, 1997) و بروک و همکاران (Brok et al, 2006) محاسبه شده است. لطیفیان و خوشبخت (Latifian & Khoshpat, 2013) نیز برای احراز روایی این پرسشنامه از همبستگی بین نمره‌ی هر گویه با نمره‌ی کل بعد، استفاده کردند. پایایی این



پرسشنامه به شیوه آلفای کرونباخ را وبلز و همکاران (Wubbels et al, 1993)، فیشر و همکاران (Fisher et al, 1997)، بروک و همکاران (Brok et al, 2006) محاسبه نمودند. در ایران نیز خوشبخت (Khushbakht, 2007) پایایی این پرسشنامه به شیوه آلفای کرونباخ را مناسب گزارش نمود. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۳ بدست آمد.

ب: پرسشنامه زورگویی الوئوس: این پرسشنامه توسط الوئوس برای اندازه گیری دیدگاه دانش آموزان در مورد زورگویی و قربانی شدن در سنین یازده تا هفده سالگی طراحی شده است. دارای ۱۹ گویه است. مورد یک تا ده برای سنجش قربانی شدن زورگویی و نه مورد بعدی برای سنجش ارتکاب به زورگویی است. پرسشنامه دارای سه خرده مقیاس زورگویی کلامی، فیزیکی و اجتماعی می باشد. ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش الوئوس ۱۹۹۷ در ارتکاب به زورگویی ۰/۸۷ و در بعد قربانی شدن زورگویی ۰/۸۶ گزارش شده است. رضا پور و خداکرمی (Rezapour & Khodakrim, 2013) ویژگی های روانسنجی پرسشنامه مذکور را ارزیابی کردند. نتایج تحلیل عاملی دو عامل کلی ارتکاب به زورگویی و قربانی زورگویی (بعد کلامی، اجتماعی و فیزیکی) را تایید کردند. نتایج پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ نیز برای دو عامل ذکر شده ۰/۸۰ و ۰/۸۲ بود. در پژوهش یاوند و همکاران (Yawand et al, 2014) نیز پایایی آزمون به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ برای کل سوالات به دست آمد. در تحقیق حاضر نیز مجدداً قابلیت اعتماد دو پرسشنامه، به کمک نرم افزار آماري spss18 و با روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که ضریب آلفای کرونباخ سبک ارتباطی مثبت تعامل معلم و دانش آموز ۸۷۵/۸ و هم چنین ضریب آلفای کرونباخ زورگویی ۸۴۰/۸ درصد بدست آمد. این اعداد نشان دهنده آن است که پرسشنامه مورد استفاده، از قابلیت اعتماد و یا به عبارت دیگر از پایایی لازم برخوردار می باشد. برای تعیین روایی محتوای ابزار اندازه گیری، پس از انجام مصاحبه های مختلف و کسب نظرات افراد متخصص و اساتید گروه روانشناسی دانشگاه، اصلاحات لازم بعمل آمده و بدین ترتیب اطمینان حاصل گردید که پرسشنامه همان خصیصه مورد نظر محققین را می سنجد.

در این تحقیق، محاسبات به طور 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 و همچنین به منظور اطمینان از نرمال بودن داده ها از آزمون کلموگروف - اسمیرنوف و به منظور بررسی روابط میان متغیرها، از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده می شود و جهت تجزیه و تحلیل داده ها از آزمون فریدمن استفاده گردیده است.

## یافته های تحقیق

جدول ۱. آمار توصیفی متغیرهای تحقیق

میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی	ابعاد
۱۹.۳۵	۷.۹۰۹	-۱۹۲.	-۱.۶۳۸	رهبری
۱۹.۶۳	۸.۱۰۴	-۲۸۶.	-۱.۶۴۲	درک و فهم
۱۹.۵۳	۸.۰۰۸	-۲۷۳.	-۱.۶۲۴	کمک و یاری
۱۹.۴۰	۸.۰۱۴	-۳۰۷.	-۱.۵۷۵	مسئولیت و آزادی
۲۶.۵۲	۱۰.۴۳۴	-۴۲۶.	-۱.۲۳	زورگویی کلامی
۱۹.۳۸	۸.۱۵۶	-۲۴۰.	-۱.۶۵۹	زورگویی فیزیکی
۶.۵۸	۲.۷۰۲	-۲۲۳.	-۱.۴۹۴	زورگویی اجتماعی

جهت آغاز فرآیند آزمون فرضیه ها، به بررسی نرمال بودن داده ها با استفاده از آزمون کلموگروف - اسمیرنوف پرداخته شد. بدین منظور فرض های آماری زیر در نظر گرفته می شود:

جدول ۲. نتایج آزمون نرمال بودن داده ها

متغیر	آماره Z	سطح معنی داری (Sig)	نتیجه
سبک ارتباطی مثبت	۰/۹۵۷	۰/۴۸۷	توزیع نرمال
زورگویی	۱/۱۱۳	۰/۳۲۵	توزیع نرمال

سطح معنی داری (Sig) به دست آمده در خصوص همه متغیرها از سطح احتمال خطا در نظر گرفته شده توسط محقق ( $\alpha=0.05$ ) بیشتر بوده لذا در سطح اطمینان ۹۵ درصد فرضیه صفر مبنی بر نرمال بودن داده ها در خصوص همه متغیرها پذیرفته می شود. حال پس از اطمینان حاصل نمودن در خصوص نرمال بودن توزیع داده ها، می توان از آزمون های پارامتریک برای آزمون فرضیه ها استفاده کرد. بدین منظور از آزمون ضریب همبستگی پیرسون که از آزمون پارامتریک می باشد، استفاده می شود.

فرضیه اصلی تحقیق: بین آموزش سبک ارتباطی مثبت با کاهش زورگویی دانش آموزان دختر و پسر رابطه معناداری وجود دارد.

فرض های آماری

$$\begin{cases} H_0: \rho = 0 \\ H_1: \rho \neq 0 \end{cases}$$

جدول ۳. نتایج آزمون همبستگی پیرسون میان سبک ارتباطی مثبت با زورگویی

زورگویی	سبک ارتباطی مثبت	ضریب همبستگی	سطح معنی داری (Sig)	تعداد	پیرسون
۰/۷۳۲**	۱/۰۰۰	ضریب همبستگی	سطح معنی داری (Sig)	۱۳۲	سبک ارتباطی مثبت
۰/۰۰۰	.	سطح معنی داری (Sig)	ضریب همبستگی	۱۳۲	تعداد
۱۳۲	۱۳۲	تعداد	سطح معنی داری (Sig)	۰/۷۳۲**	ضریب همبستگی
۱/۰۰۰	۰/۷۳۲**	ضریب همبستگی	سطح معنی داری (Sig)	۰/۰۰۰	زورگویی
.	۰/۰۰۰	سطح معنی داری (Sig)	ضریب همبستگی	۱۳۲	تعداد
۱۳۲	۱۳۲	تعداد	ضریب همبستگی	۰/۰۰۰	سطح معنی داری (Sig)

\*\* همبستگی در سطح خطای ۰/۰۱ معنی دار می باشد (دو طرفه)

با توجه به خروجی SPSS، ضریب همبستگی پیرسون میان سبک ارتباطی مثبت با کاهش زورگویی دانش آموزان دختر و پسر برابر است با ۰/۷۳۲ و مقدار عدد معنی داری (Sig) مشاهده شده برای این ضریب کوچکتر از ۰/۰۵ و در واقع صفر ( $\text{Sig} = ۰/۰۰۰$ ) می باشد که از سطح معنی داری استاندارد ( $\alpha = ۰/۰۱$ ) کمتر است. بنابراین فرضیه صفر در سطح اطمینان ۹۵ درصد رد و نقیض آن تأیید می شود. با توجه به این که ضریب همبستگی مثبت می باشد، بنابراین می توان گفت که جهت تغییرات این دو متغیر با یکدیگر مستقیم می باشد بنابراین فرضیه اصلی تأیید می شود. آزمون فرضیه فرعی اول: بین رهبری با کاهش زورگویی دانش آموزان دختر و پسر رابطه معناداری وجود دارد.

فرض های آماری:

$$\begin{cases} H_0: \rho = 0 \\ H_1: \rho \neq 0 \end{cases}$$

جدول ۴. نتایج حاصل از همبستگی پیرسون فرضیات

زورگویی	مسئولیت و آزادی	کمک و یاری	درک و فهم	رهبری	ضریب همبستگی	سطح معنی داری (Sig)	رهبری
۰/۸۱۲**	۰/۸۰۵**	۰/۷۴۶**	۰/۷۱۲**	۱	ضریب همبستگی	۰/۰۰۰	۳
۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	-	سطح معنی داری (Sig)	۰/۰۰۰	۳

۱۳۲	۱۳۲	۱۳۲	۱۳۲	۱۳۲	تعداد	
۰/۶۸۲**	۰/۷۲۵**	۰/۶۳۵**	۱	۰/۷۱۲**	ضریب همبستگی	
۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	-	۰/۰۰۰	سطح معنی داری (Sig)	درک و فهم
۱۳۲	۱۳۲	۱۳۲	۱۳۲	۱۳۲	تعداد	
۰/۷۶۸**	۰/۷۴۵**	۱	۰/۶۳۵**	۰/۷۴۶**	ضریب همبستگی	
۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	-	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	سطح معنی داری (Sig)	کمک و یاری
۱۳۲	۱۳۲	۱۳۲	۱۳۲	۱۳۲	تعداد	
۰/۸۳۱**	۱	۰/۷۴۰**	۰/۷۲۵**	۰/۸۰۵**	ضریب همبستگی	
۰/۰۰۰	-	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	سطح معنی داری (Sig)	مسئولیت و آزادی
۱۳۲	۱۳۲	۱۳۲	۱۳۲	۱۳۲	تعداد	
۱	۰/۸۳۱**	۰/۷۶۸**	۰/۶۸۲**	۰/۸۱۲**	ضریب همبستگی	
-	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	سطح معنی داری (Sig)	زورگویی
۱۳۲	۱۳۲	۱۳۲	۱۳۲	۱۳۲	تعداد	

نتایج حاصل از جدول ۴. بیانگر آن است که از بین ابعاد متغیرهای سبک ارتباطی مستقیم معلمان مسئولیت و آزادی بیشترین همبستگی و سپس به ترتیب رهبری، کمک و یاری و درک و فهم را با زورگویی دارند. آزمون رتبه بندی فریدمن:  $H_1$ : بین وضعیت موجود ۴ عامل سبک ارتباطی مستقیم در کاهش زورگویی دانش آموزان دختر و پسر تفاوت معنی داری وجود دارد. باتوجه به خروجی Spss مقدار عدد معنی داری (sig=0.000) بوده و از سطح معنی داری استاندارد (۰/۰۱) کمتر است. بنابراین فرض  $H_0$  در سطح اطمینان ۹۹ درصد رد و فرضیه تحقیق ما تایید می گردد. در ذیل جدول های مربوطه ارائه می گردد.

#### جدول ۵. آزمون معنی داری فریدمن

مقادیر محاسبه شده	شاخص های آماری
۱۳۲	تعداد
۲.۶۶۴	$\chi^2$
۳	درجه آزادی
۰/۰۰۰	عدد معنی داری (sig)

#### جدول ۶. میانگین رتبه های عوامل مرتبط با سبک ارتباطی مستقیم

اولویت	میانگین رتبه	متغیر	ردیف
مسئولیت و آزادی	۲.۵۷	رهبری	۱
رهبری	۲.۳۹	درک و فهم	۲
کمک و یاری	۲.۴۴	کمک و یاری	۳
درک و فهم	۲.۶۰	مسئولیت و آزادی	۴

نتایج حاصل از جدول ۶. نشان میدهد که معلمان در سبک ارتباطی مستقیم خود با دانش آموزان می بایستی ابتدا به نقش مسئولیت و آزادی با میانگین ۲.۶۰ و سپس رهبری با میانگین ۲.۵۷، کمک و یاری با میانگین ۲.۴۴ و در نهایت درک و فهم با میانگین ۲.۳۹ توجه نمایند.

## بحث و نتیجه گیری

یافته های پژوهش حاضر نشان می دهد، بروز رفتارهای قلدارانه با شیوه های رفتاری معلم رابطه مثبت و معناداری دارد. به این صورت که ارتباط قوی و حمایت کننده بین معلمان و دانش آموزان برای رشد سالم تمامی دانش آموزان در مدرسه لازم است (Birch, & Ladd, 1998). بنابراین روابط مثبت معلمان می تواند به دانش آموزانی که دارای رفتارهای در معرض خطر هستند، کمک می کند تا رفتارهای سازشی بیشتری یاد بگیرند (Meehan et al, 2003). بنابراین هنگامی که ارتباط معلم با دانش آموز سازنده و موثر باشد (تایید خود پروری)، معلم فراهم کننده و هدایت کننده فرصت های یادگیری، هم عاملی اساسی در ارضا دل بستگی ها و نیازها و همچنین پرورش دهنده مهارت های اساسی و باورهای اسنادی و در نهایت زمینه ساز کاهش تنش و زورگویی در دانش آموزان می گردد (Reeve & Jang, 2005). نتایج این تحقیق با نتایج تحقیقات منصوره نژاد و همکاران (Mansourinejad, 2014) و بیرامی و همکاران (Bairami et al, 2012) همسو می باشد.

از دیگر یافته های پژوهش حاضر، وجود ارتباط معنادار بین رهبری با کاهش زورگویی دانش آموزان دختر و پسر می باشد. این تحقیق با نتایج تحقیقات گوپتا و فیشر (Gupta & Fisher, 2010) همسو می باشد. در تبیین این یافته می توان گفت اداره کلاس همیشه از مهمترین مسائل معلمان بوده، چون اداره و کنترل کلاس درس همواره پیش نیاز یک محیط یادگیری اثربخش برای دست یابی به اهداف آموزشی و همچنین خود عاملی در کاهش زورگویی و تنش های به وجود آمده در محیط مدرسه در بین دانش آموزان است. بنابراین مدیریت کلاس درس، مانند سایر موقعیت های اجتماعی و گروهی، مستلزم انجام کارکردهای مدیریت یعنی طراحی و سازماندهی، رهبری، نظارت و کنترل و ارزشیابی است. تحقق این کارکردها نه تنها جو کلاس را برای یادگیری و آموزش مناسب آماده می سازد بلکه می تواند بر روی زورگویی دانش آموزان نیز تاثیر گذار باشد. لذا می توان با فراهم نمودن شرایط رهبری مناسب زورگویی دانش آموزان را در مدارس کاهش داد.

یافته دیگر پژوهش حاضر، وجود ارتباط معنادار بین درک و فهم با کاهش زورگویی دانش آموزان دختر و پسر می باشد. در واقع نتایج بدست آمده حاکی از آن است فرضیه صفر در سطح اطمینان ۹۵ درصد رد و نقیض آن تأیید می شود. بنابراین می توان گفت که جهت تغییرات این دو متغیر با یکدیگر مستقیم می باشد. نتایج این تحقیق با نتایج تحقیقات عنایتی و کوهساری (Enayati, 2016)، صمدی (Samadi, 2014) همسو می باشد. در تبیین این یافته می توان گفت دانش آموزانی که احساس می کنند معلمانشان در مدرسه آنها را حمایت می کنند، دارای عزت نفس بالاتری بوده و علاقمندند که معلمان خود را راضی کنند، از طرفی انگیزش بیشتری برای یادگیری دارند. روابط گرم و اعتماد بخش بین معلم و دانش آموز (برخاسته از ادارک معلم از دانش آموزان) کلید اساسی در محیط های کلاسی ای است که دانش آموزان در آن احساس راحتی می نمایند (Davis, 2005, Turner et al, 2002, Turner, et al, 1998). علاوه بر این روابط، ادارک دانش آموزان از انتظارات معلم از خودشان نیز، به عنوان یکی از متغیرهای جو کلاس، حائز اهمیت است. بنابراین چنانچه معلمان شرایط را فراهم آورند که دانش آموزان احساس نمایند معلمان به نیازهای آنان توجه می کنند میتوانند ادارک مثبتی را در دانش آموزان ایجاد و زمینه ساز این کاهش رفتارهای قلدار مابانه گردند.

یکی دیگر از یافته های تحقیق حاضر، وجود ارتباط معنادار بین کمک و یاری با کاهش زورگویی دانش آموزان دختر و پسر می باشد. مقدار همبستگی پیرسون برابر ۰/۷۶۸ است و این مقدار در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار است. در واقع نتایج بدست آمده حاکی از آن است فرضیه صفر در سطح اطمینان ۹۵ درصد رد و نقیض آن تأیید می شود. بنابراین می توان گفت که جهت تغییرات این دو متغیر با یکدیگر مستقیم می باشد. نتایج این تحقیق با نتایج تحقیقات

گیووازلایس وهمکاران (Giovazolais et al, 2010)، نیومن - کارلسون و هورن (Newman-Carlson & Horner, 2004) همسو می باشد و این نشان دهنده این است که معلمان می توانند در کاهش زورگویی به مدد و یاری دانش آموزان بشتابند، زمانی که روابط سازنده ای بین معلم و شاگرد حاکم باشد و معلم بتواند مشارکت دانش آموزان را در طرح های درسی جلب کند و نظر آنان را محترم شمارد، در این صورت شاگردان نیز به یاری همدیگر برخاسته و به رفع مشکلات خود می پردازند و رفتار مناسب از خود نشان میدهند. بنابراین مشارکت دادن دانش آموزان از طرف معلمان زمینه ساز ایجاد روحیه همکاری در دانش آموزان و ایجاد حس مهم بودن در آنان می شود که می تواند منجر به کاهش زورگویی افراد در کلاس و محیط مدرسه گردد. بنابراین انعطاف پذیری روابط معلم - شاگرد و انتخاب راهبردی مناسب برای اصلاح رفتارهای نامناسب، اثرات مثبت و موثری در دانش آموزان در جهت ترمیم تنش های آنان دارد و می تواند به مرور زمان از بروز رفتارهای تنش برانگیز در دانش آموزان بکاهد.

یکی دیگر از یافته های تحقیق حاضر وجود رابطه معنادار بین مسئولیت و آزادی با کاهش زورگویی دانش آموزان دختر و پسر متوسطه است. مقدار همبستگی پیرسون در این دو مولفه برابر  $0/831$  است و این مقدار در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار است. در واقع نتایج بدست آمده حاکی از آن است فرضیه صفر در سطح اطمینان ۹۵ درصد رد و نقیض آن تأیید می شود. بنابراین می توان گفت که جهت تغییرات این دو متغیر با یکدیگر مستقیم می باشد. این یافته با نتایج تحقیقات برگونوو همکاران (Berguno et al, 2004) همسو می باشد. مسئولیت پذیری اشکالی از ارتباط با جامعه است که تا حدودی به نحوه و چگونگی آگاهی فرد از دنیای پیرامون مربوط می شود. چنانچه افراد تصور درستی از جامعه، عناصر اجتماعی و چگونگی ارتباط آنان با یکدیگر داشته باشند در نحوه و چگونگی رفتار اجتماعی آنان موثر خواهد بود. از طرفی همه مدارس باید قسمتی از برنامه خود را به آموزش حس مسئولیت پذیری اختصاص دهند و روش شغلی معلم نیز باید بر اساس احساس مسئولیت، انعطاف پذیری، مهربانی، صبر و حوصله، وفاداری، همکاری و صمیمیت با اعضای موسسه و شاگردان باشد و از برخوردهای تمسخر آمیز و احیانا از توهین بپرهیزد و عاری از هرگونه تضاد فکری و یا کشمکش های روانی باشد و به شاگردان کمک کند تا قدرت های حقیقی و شخصیت خود را بشناسند (Milani Fer, 2014). بنابراین در صورتی که معلمان بتوانند چنین حسی را در افراد ایجاد نمایند میتوانند از بروز رفتارهای تنش زا در دانش آموزان بکاهند.

بنابراین بر اساس نتایج حاصل از تحقیق به معلمان و مدیران مدارس پیشنهاد می شود از هرگونه رفتار استبدادی در اداره کلاس و مدرسه خودداری نموده و با تشویق و تمجید از عملکرد دانش آموزان و همچنین برقراری رابطه دوستانه و صمیمی با دانش آموزان در ایجاد جوی مناسب در کلاس و مدرسه تلاش نموده و با برقراری ارتباط صحیح زمینه آرامش و اعتماد به نفس در دانش آموزان را در دانش آموزان فراهم آورند.

### مشارکت نویسندگان

نویسنده تمام مراحل پژوهش را به تنهایی پیش برده است

### تشکر و قدردانی

از مدیران و معلمان مدارس شهرستان نطنز و دانش آموزان عزیزانشان که بنده را در این طرح تحقیقاتی همراهی کردند صمیمانه سپاسگزارم

### تعارض منافع

«هیچ گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

**COPYRIGHTS**

©2021 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

**References**

- Al-Barzi, M. and Khair, M. (2018). The relationship between teachers' interactive styles and the self-concept of primary school students in Shiraz city, *Shahid University Education and Learning Research Quarterly*, 18(1). [in persian].
- Adhwar, N. (2014). Well-Being: Happiness in a worthwhile life. *Oxford University Press* doi.[10.1093/acprof:oso/9780195323276.001.0001](https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195323276.001.0001).
- Arkadyevna, L. (2014). Positive Communication: Definition and Constituent Features. doi.org/10.15688/jvolsu2.2014.5.16.
- Bairami, M.; Hashemi, T., Fathi Azar, I . A., P .(2012). Traditional and cyberbullying in middle school girls: the role of the quality of teacher-student communication, *Educational Psychology Quarterly*, 26( 8). [in persian].
- Basran, J., Pires, C., Matos, M., McEwan, K., and Gilbert, P. (2019). Styles of leadership, fears of compassion, and competing to avoid inferiority. *Fron. Psychol.* 9:2460. doi.org/ [10.3389/fpsyg.2018.02460](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02460).
- Berguno, G., Leroux, P., McAinsh, K., & Shaikh, S. (2004). Children's Experience of Loneliness at School and its Relation to Bullying and the Quality of Teacher Interventions. *The Qualitative Report*, 9(3), 483-499. doi.10.46743/2160-3715/2004.1920
- Biyabangerd, A. (2008). Methods of increasing self-esteem in children and adolescents, Tehran: *Publications of Association of Parents and Teachers*. [in persian] doi. 10. 22098/ JSP. 2019.801
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946. doi.[10.1037/0012-1649.34.5.934](https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.5.934).
- Brok, P. D., Fisher, D., Brekelmans, M., Wubbels, T. & Rickards, T.(2006). Secondary teachers' interpersonal behavior in Singapore, Brunei and Australia: A cross- national comparison Asia- Pacific. doi.[10.1080/02188790600608208](https://doi.org/10.1080/02188790600608208).
- Boyington, A. (2018). The Real Effects of Negative Thinking and Language on Kids.
- Bolkan S., Goodboy A. K., Kelsey D. M. (2015). Instructor clarity and student motivation: Academic performance as a product of students' ability and motivation to process instructional material. *Commun. Educ.* 65, 129-148. doi.[10.1080/03634523.2015.1079329](https://doi.org/10.1080/03634523.2015.1079329).
- Copeland, W.E., Wolke, D., Angold, A., Costello, E.J. ( 2013). Adult Psychiatric Outcomes of Bullying and Being Bullied by Peers in Childhood and Adolescence. *JAMA Psychiat.* 70,419-426. doi.10.1001/jamapsychiatry.2013.504.
- Carney, M. (2020). How we get What we Value. BBC Reith lectures.
- Claus C. J., Booth-Butterfield M., Chory R. M. (2012). The relationship between instructor misbehaviors and student antisocial behavioral alteration techniques: The roles of instructor attractiveness, humor, and relational closeness. *Commun. Educ.* 61 161-183. doi.10.1080/03634523.2011.647922.
- Colpin, H., Bauman, S., & Menesini, E. (2021). Teachers' responses to bullying: Unravelling their consequences and antecedents. Introduction to the special issue. *European Journal of Developmental Psychology*, 18(6), 781-797. doi.[10.1080/17405629.2021.1954903](https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1954903).

- Colqhoun, L., Workman, L., and Fowler, J. (2020). "The problem of altruism and future directions," in Cambridge Handbook of Evolutionary Perspectives on Human Behavior, eds L. Workman, W. Reader, and J. H. Barkow (Cambridge: Cambridge University Press), 125–138.
- Cooper, H. (Ed.). (2004). Homework. *Theory into Practice*, 43(3), 174-181.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student– teacher relationships on children's social and cognitive development, *Educational Psychologist*, 38 (4), 207–234. doi.org/10.1207/S15326985EP3804\_2.
- Derakhshan A., Saeidi M., Beheshti F. (2019). The interplay between Iranian EFL teachers' conceptions of intelligence, care, feedback, and students' stroke. *IUP J. Engl. Stud.* 14, 81–98. [in persian] doi. 10.22059/jflr.2020.300748.725.
- Derakhshan A. (2021). The predictability of Turkman students' academic engagement through Persian language teachers' nonverbal immediacy and credibility. *Research paper on Persian language teaching to non-Persian speakers*, 10( 21). [in persian] .
- Delos Reyes R. D. G., Torio V. A. G. (2020). The relationship of expert teacher–learner rapport and learner autonomy in the CVIF-dynamic learning program. *Asia-Pacific Educ. Res.* 1–11. doi.10.1007/s40299-020-00532-y.
- Enayati, S. Kohsari, S. (2016). Examining the interactive styles of math teachers with students, *scientific-research journal of education and evaluation*, 39, 13-28. [in persian] .
- Fisher, D. L, Rickards, T., Goh, S. C. & Wong, A. F. L. (1997). Perceptions interpersonal teacher behavior in secondary science classroom in Singapore and Australia. *Journal of Applied Research in Education*, 1, 2-13.
- Fredrickson, B. L. (2002). Positive emotions. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*. 120–134. Oxford: University Press.
- Frisby B. N. (2019). The influence of emotional contagion on student perceptions of instructor rapport, emotional support, emotion work, valence, and cognitive learning. *Commun. Stud.* 70 ,492–506. doi.10.1080/10510974.2019.1622584.
- Friedman HS, Martin LR.(2011). *The Longevity Project*. New York: Hudson Street Press.
- Frymier A. B. (2016). "Students' motivation to learn," in *Communication and learning. Handbooks of communication science*, ed. Witt P. L. (Berlin: DeGruyter Mouton; ), 377–396. doi.10.1515/9781501502446-016.
- Furtner, M. R., Maran, T., & Rauthmann, J. F. (2017). Dark leadership: The role of leaders' dark triad personality traits. In M. G. Clark & C. W. Gruber (Eds.), *Leader development deconstructed* ,75–99.. doi.10.1007 /978 -3-319-64740-1\_4
- Gasser L., Grütter J., Buholzer A., Wettstein A. (2018). Emotionally supportive classroom interactions and students perceptions of their teachers as caring and just. *Learn. Instruc.* 54, 82–92. doi.10.1016/j.learninstruc.2017.08.003
- Giovazolais,T.,Kourkoutas,E.,Mitsopoulou,E.,& Gerogiadi,M.(2010).The relationship between perceived school climate and the prevalence of bullying behavior in Greek schools:implications for preventive inclusive strategis.*Journal of procedia social and behavioral sciences*,5,2208-2215.
- Goldman Z. W., Bolkan S., Goodboy A. K. (2014). Revisiting the relationship between teacher confirmation and learning outcomes: Examining cultural differences in Turkish, Chinese, and American classrooms. *J. Interkul. Commun. Res.* 43 ,45–63. doi.10.1080/17475759.2013.870087
- Gupta, A., & Fisher, D. (2011). Teacher-student interactions in a technologysupported science classrooms environment in relation to selected learner outcomes: An Indian study. *MIER Journal of Educational Studies, Trends & Practices*, 1(1), 41-59 . doi.10.52634 /mier/ 2011/ v1/i1/1625
- Havik T., Westergård E. (2019). Do teachers matter? Students' perceptions of classroom interactions and student engagement. *Scandinavian J. Educ. Res.* 64 1–20.
- Harvard Health (2019). The Health Benefits of Strong Relationships. Boston, MA: *Harvard Medical School*. [http://www.health.harvard.edu/newsletter\\_article/the-health-benefits-of-strong-relationships](http://www.health.harvard.edu/newsletter_article/the-health-benefits-of-strong-relationships)
- Heydarpour, S., Doganeh-e-Fard, F. Behari, S. (Effect of effective communication skills training on increasing self-esteem and reducing hypoactivity of physically-motor disabled people in Tehran Province, *New Thoughts Quarterly in Educational Sciences*, 3(4), 41-52. [in persian]
- Hefferon, K., & Boniwell, I. (2011). *Positive psychology: Theory, research and applications*. McGraw-Hill Education (UK).
- Houser M. L., Hosek A. M. (2018). *Handbook of instructional communication: Rhetorical and relational perspectives*, 2nd Edn. New York, NY: Routledge.

- Horan, W. P., Kring, A. M., Gur, R. E., Reise, S. P., and Blanchard, J. J. (2011). Development and psychometric validation of the clinical assessment interview for negative symptoms (CAINS). *Schizophr. Res.* 132, 140–145. doi. 10.1016/j.schres. 2011. 06.030
- Johnson Z. D., LaBelle S. (2020). Confirmation in the college classroom: the connections between teacher's use of confirming messages and student's own communicative behaviors. *Commun. Res. Rep.* 37 ,1–10. doi. 10.1080/87567555.2016.1189390.
- Kendrick, K., Jutengren, G., & Stattin, H. (2012). The protective role of supportive friends against bullying perpetration and victimization. *Journal of Adolescence*, 35, 1069-1080. doi: 10.1016/j.adolescence.2012.02.014
- Khoshbakht, F. (2007). Examining the effects of school, class and students' characteristics in explaining math performance and attitude towards education in primary schools: *empirical evidence of the educational effectiveness model of doctoral thesis*, Shiraz: Shiraz University. [in persian]
- Latifian, M. Khoshpat, F. (2013). Investigating the predictive power of teacher teaching quality and classroom atmosphere for learning mathematics through the mediation of motivational beliefs and self-regulation strategies in fifth grade elementary school students: educational effectiveness model, *Scientific-Research Quarterly of Psychology*, Tabriz: Tabriz University. [in persian]
- Leary, T. (1957). An interpersonal diagnosis of personality. New York:Ronald- Press.
- Lemstra M, Neudorf C, Opondo J. (2006).Health disparity by neighbourhood income. *Can J Public Health*;97,435-39.
- Mansourinejad, R.; Behrouzi, N. and Shahini Yilag, M. (2014). The causal relationship between parental bonding and bullying in school with the mediation of student personality traits and the quality of teacher-student communication: a proposed model, *two practical counseling quarterly*, 1, 41-62[in persian]. doi.[10.22055/jac.2016.12588](https://doi.org/10.22055/jac.2016.12588)
- McIntyre N. A., Mulder K. T., Mainhard M. T. (2020). Looking to relate: Teacher gaze and culture in student-rated teacher interpersonal behaviour. *Soc. Psychol. Educ.* 23, 411–431. doi.[10.1007/s11218-019-09541-2](https://doi.org/10.1007/s11218-019-09541-2)
- Mercer S., Dörnyei Z. (2020). Engaging language learners in contemporary classrooms. *Cambridge, UK: Cambridge University Press*. doi.10.1017/9781009024563
- Mercer S., Gkonou C. (2020). “Relationships and good language teachers,” in *Lessons from good language teachers*, eds Griffiths C., Tajeddin Z. (Cambridge, UK: Cambridge University Press; ), 164–174.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher-Student Relationships as Compensatory Resources for Aggressive Children. *Child Development*, 74, 1145-1157. doi.[10.1111/1467-8624.00598](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00598)
- Meyers S., Rowell K., Wells M., Smith B. C. (2019). Teacher empathy: A model of empathy for teaching for student success. *Coll. Teach.* 67 ,1–9. doi.10. 1080/ 87567555 .2019.1579699
- Milani Fer, Behrouz (2016). *Mental Health*. Tehran: Qos publishing house. [in persian]
- Mirivel J. (2012). *Communication Excellence: Embodying Virtues in Interpersonal Communication*. In J. A. M. Velázquez & C. Pulido (Eds.), *The Routledge handbook of positive communication: Contributions of an emerging community of research on communication for happiness and social change* (Chapter 11). *New York, NY:Routledge* . doi.[10.4324/978131520775](https://doi.org/10.4324/978131520775)
- Mottet T. P., Frymier A. B., Beebe S. A. (2006). “Theorizing about instructional communication,” in *Handbook of instructional communication: Rhetorical and relational perspectives*, eds Mottet T. P., Richmond V. P., McCroskey J. C. (Boston, MA: Allyn & Bacon; ), 255–282 . doi.[10.4324/9781315664064](https://doi.org/10.4324/9781315664064)
- Nansel .T.R. , M Overpeck, R S Pilla, W J Ruan, B Simons-Morton, P Scheidt .(2001 ) Bullying behaviors among US youth: prevalence and association with psychosocial adjustment, *JAMA* .25;285(16):2094-100. doi.10.1001%2Fjama.285.16.2094
- Nansel, T.R., Craig, W., Overpeck, M.D., Saluja, G., Ruan, W.J. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Paediatrics & Adolescent Medicine*, 158, 730-73. doi. 10.1001 /archpedi.158.8.730.
- Nansel, M. Overpeck, R.S. Pilla, W.J. Ruan, B. Simons-Morton, P. Scheidt.(2003).Bullying behavior among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100. doi. [10.1001/jama.285.16.2094](https://doi.org/10.1001/jama.285.16.2094).
- Newman-Carlson. D. and Horner. A.M.(2004). Bully Busters: A Psychoeducational Intervention for Reducing Bullying Behavior in Middle School Students. *Journal of Counseling & Development*, 82, (5), 259-267. doi.[10.1002/j.1556-6678.2004.tb00309.x](https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2004.tb00309.x).



- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program. In L. R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives*, 97–130. Plenum Press. doi. [10.24425/ppb.2019.131001](https://doi.org/10.24425/ppb.2019.131001)
- Pishghadam R., Derakhshan A., Zhaleh K. (2019). The interplay of teacher success, credibility, and stroke with respect to students' willingness to attend classes. *Polish Psychol. Bull.* 50 ,284–292. [in persian]. doi. [10.24425/ppb.2019.131001](https://doi.org/10.24425/ppb.2019.131001).
- Rezapour M., Khodakrim S. (2013). Assessment of the Persian version of bullying commitment scales and alveus bullying questionnaire victimization in middle school. *Improving Safety and Preventing Injuries.* 1(4),221-12. [in persian] <http://pma.cfu.ac.ir/>
- Rudick C. K., Golsan K. B. (2014). Revisiting the relational communication perspective: Drawing upon relational dialectics theory to map an expanded research agenda for communication and instruction scholarship. *Western J. Commun.* 78 ,255–273. doi.10.1080/10570314.2014.905796.
- Sarmad, Zahra; Bazargan, Abbas and Hejazi, Elahe. (2005). Research methods in behavioral sciences, Tehran, Age Publications. [in persian] .
- Samadi, M. (2014). Predicting academic progress through students' perception of teacher's communication styles, *research in lesson planning*, 2(16),40-73. [in persian] .
- Seligman M. E. P. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *J. Posit. Psychol.* 13 333–335. doi.10.1080/17439760.2018.1437466.
- Seligman M. E. P., Csikszentmihalyi M. (2000). Positive psychology: An introduction. *Am. Psychol.* doi.55 5–14. doi/10.1037/0003-066X.55.1.5.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Free Press. doi.org/10.1037/0003-066X.
- Shine team, (2014). Learning the art of positive communication. *Online Journal of the Faculty of Communication Sciences.*27(2).
- Spitzberg, B. H., & Cupach, W. R. (2007). The dark side of interpersonal communication .Mahwah , N.J: *Lawrence Erlbaum Associates* . doi. [org /10.4324 /97802 03936849](https://doi.org/10.4324/9780203936849) .
- Strachan S. L. (2020). The case for the caring instructor. *Coll. Teach.* 68, 53–56. doi :10.1080/87567555.2019.1711011.
- Turner, J. C., Meyer, D., Anderman, E., Midgley, C., Green. M. & Kang, Y. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, 94, 88–106. doi. 10.1037//0022-0663.94.1.88.
- Umberson.D. and Karas Montez.J.( 2011).Social Relationships and Health: A Flashpoint for Health Policy, *National Center for Biotechnology Information*. doi. [10.1177/0022146510383501](https://doi.org/10.1177/0022146510383501).
- Vaillant, B. (2012) Rapid Risk and Capacities Assessment and Livelihoods Profiling in Nyabihu, *Musanze and Burera Districts Affected by Floods and Landslides*, 13 p.
- Violanti M. T., Kelly S. E., Garland M. E., Christen S. (2018). Instructor clarity, humor, immediacy, and student learning: Replication and extension. *Commun. Stud.* 69 ,251–262. doi . 10.1080/ 10510974 .2018 . 1466718.
- Wendt J. L., Courduff J. (2018). The relationship between teacher immediacy, perceptions of learning, and computer-mediated graduate course outcomes among primarily Asian international students enrolled in an U.S. university. *Int. J. Educ. Technol. High. Educ.* 15 1–15. doi. [10.1186/s41239-018-0115-0](https://doi.org/10.1186/s41239-018-0115-0).
- Wubbels, T., Creton, H., Levy, J., & Hooymayers, H. (1993). The model for interpersonal behaviour. In T. Wubbels., & J. Levy.(Eds.), *Do you know what you look like? Interpersonal relations in education*, London: The Falmer Press.
- Yawand Hassani A, Farahbakhsh K, Shafiabadi A.(2014). The effectiveness of cognitive-behavioral therapy and stress therapy on reducing behavioral disorders and stress therapy on reducing behavioral disorders in adolescents. *Clinical Psychology and Consultation Research.* 4(7):71-94. [Persian].
- Yin L. C., Loreman T., Majid R. A., Alias A. (2019). The dispositions towards loving pedagogy (DTLP) scale: Instrument development and demographic analysis. *Teach. Teacher Educ.* 86:102884.