A New Approach To School Education (NASE) **Scientific Review**

Autumn 2026, Volume 1, No 3

ISSN: 91571

The Role of Teachers' Behavior & Teaching Quality in Enhancing Education; From Interaction & Vitality to School Violence

Mohammad Ganji[1], Mohammad Yasin Pouraskari[*2], Mohammad Amin Hassanpour[3]

[1] Associate Professor, Department of Social Sciences, Faculty of Humanities, University of Kashan, Kashan, Iran.
[2] M.A. of Sociology, Department of Sociology, Faculty of Social Science, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.
[3] M.A. of Social Science Research, Department of Social Sciences, Faculty of Humanities, University of Kashan, Kashan, Iran.
*** Corresponding Author:** m.yasin.pouraskari@gmail.com

Received: 2026-11-06 **Accepted:** 2026-11-23 **Publication:** 2026-12-12

Abstract

The quality of education within the education system is shaped by the quality of teaching & the way teachers interact with students. The present study was conducted with the aim of examining the role of teachers' behavior & teaching quality in improving education, increasing vitality & liveliness in the learning environment, reducing violence in schools, & explaining their role as models in shaping students' future attitudes & behaviors. This study was conducted using a descriptive-analytical approach & a documentary & library-based method, drawing on relevant scholarly sources & documents. The discussions indicate that teaching is a systematic & purposeful process that takes shape through interaction & a reciprocal relationship between the teacher & the learner, & that factors such as classroom behavior, teaching methods, question-based teaching accompanied by student participation, & the ability to establish communication affect its quality. In this regard, positive, effective, & supportive communication is important in facilitating learning & strengthening students' motivation. Furthermore, creating an environment based on mutual respect, emotional support, psychological safety, & vitality can increase the effectiveness of the educational process & provide the conditions for students' development. In contrast, violent behaviors in schools can affect the process of education & upbringing & have undesirable consequences for students. Overall, the discussions indicate that simultaneous attention to teaching quality, teacher–student communication, happiness & vitality, & violence prevention is important for improving the quality of education.

Keywords: Quality of education, Teaching quality, Teacher–student communication, Vitality in education, School violence

© 2026 **A New Approach To School Education** (***NASE***)

This work is published under CC BY-NC 4.0 license. **© 2022 The Authors.**

How to Cite This Article: Pouraskari, MY & et al. (2026). The Role of Teachers' Behavior & Teaching Quality in Enhancing Education; From Interaction & Vitality to School Violence. ***NASE***, 1(3): 57-74.

مجله رویکردی نو بر آموزش مدارس **مقاله علمی مروری**

پاییز ۱۴۰۵، دوره ۱، شماره ۳

ISSN: 91571

نقش رفتار و کیفیت تدریس معلمان در ارتقاء آموزش؛ از تعامل و نشاط تا خشونت در مدرسه

محمد گنجی[۱]، محمد یاسین پورعسکری[۲*]، محمد امین حسن‌پور[۳]

[۱] دانشیار، گروه علوم اجتماعی، دانشکدهٔ علوم انسانی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران.

[۲] کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی، گروه جامعه‌شناسی، دانشکدهٔ علوم اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبائی (ره)، تهران، ایران.

[۳] کارشناسی ارشد پژوهشگری اجتماعی، گروه علوم اجتماعی، دانشکدهٔ علوم انسانی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران.

* نویسنده مسئول: m.yasin.pouraskari@gmail.com

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۵/۰۸/۱۴ **تاریخ پذیرش مقاله:** ۱۴۰۵/۰۹/۰۱ **تاریخ چاپ مقاله:** ۱۴۰۵/۰۹/۲۱

چکیده

کیفیت آموزش در نظام تعلیم و تربیت، در پیوند با کیفیت تدریس و چگونگی تعامل معلم با دانش‌آموز شکل می‌گیرد. پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش رفتار و کیفیت تدریس معلمان بر ارتقاء آموزش، افزایش نشاط و شادابی در محیط یادگیری، کاهش خشونت در مدرسه و تبیین نقش الگویی آنان در شکل‌دهی نگرش‌ها و رفتارهای آیندهٔ دانش‌آموزان انجام شده است. این پژوهش با رویکرد توصیفی – تحلیلی و بر پایهٔ شیوهٔ اسنادی – کتابخانه‌ای، با بررسی منابع علمی و اسناد مرتبط انجام شده است. مباحث نشان می‌دهد که تدریس، فرآیندی منظم و هدفمند است که در تعامل و رابطهٔ متقابل میان معلم و فراگیر شکل می‌گیرد و عواملی مانند رفتار کلاسی، روش تدریس، تدریس سؤال‌محور همراه با مشارکت دانش‌آموزان و توانایی برقراری ارتباط بر کیفیت آن اثرگذارند. دراین‌میان، ارتباط مثبت، مؤثر و حمایتگرانه، در تسهیل یادگیری و تقویت انگیزش دانش‌آموزان اهمیت دارد. همچنین، ایجاد فضایی مبتنی بر احترام متقابل، حمایت عاطفی، امنیت روانی و نشاط، می‌تواند اثربخشی فرآیند آموزش را افزایش دهد و زمینهٔ رشد دانش‌آموزان را فراهم سازد. درمقابل، رفتارهای خشونت‌آمیز در مدرسه می‌توانند فرآیند آموزش و پرورش را تحت تأثیر قرار دهند و پیامدهای نامطلوبی برای دانش‌آموزان به‌همراه داشته باشند. برآیند مباحث نشان می‌دهد که توجه همزمان به کیفیت تدریس، ارتباط معلم و دانش‌آموز، شادی و نشاط و پیشگیری از خشونت، در ارتقاء کیفیت آموزش اهمیت دارد.

واژگان کلیدی: کیفیت آموزش، کیفیت تدریس، ارتباط معلم و دانش‌آموز، نشاط در آموزش، خشونت در مدرسه

تمامی حقوق نشر برای مجله رویکردی نو بر آموزش مدارس محفوظ است.

شیوه استناد به این مقاله: گنجی، محمد؛ پورعسکری، محمد یاسین؛ حسن‌پور محمد امین. (۱۴۰۵). نقش رفتار و کیفیت تدریس معلمان در ارتقاء آموزش؛ از تعامل و نشاط تا خشونت در مدرسه. *مجله رویکردی نو بر آموزش مدارس*، ۱(۳): ۷۴-۵۷.

مقدمه

مدارس از مهم‌ترین نهادهای اجتماعی به‌شمار می‌آیند که نقش بسزایی در شکل‌دهی ارزش‌ها، هنجارها و فرصت‌های اجتماعی افراد ایفا می‌کنند. کودکان معمولاً از سنین پنج یا شش‌سالگی نخستین تعاملات خود را در محیط مدرسه آغاز کرده و تا حدود هجده‌سالگی در نظام آموزشی حضور دارند؛ ازاین‌رو، بخش قابل‌توجهی از دوران رشد و شکل‌گیری شخصیت آنان، معادل حدود سیزده‌سال، در بستر آموزشی و خارج از محیط خانواده سپری می‌شود. درنتیجه، مدارس و سایر نهادهای آموزشی از اصلی‌ترین عوامل اجتماعی‌شدن نوجوانان و جوانان محسوب می‌شوند و علاوه بر انتقال دانش، مهارت‌ها و روش‌های یادگیری، در ترویج و نهادینه‌سازی ارزش‌ها و هنجارهای

اجتماعی نقش دارند. امروزه مدارس با چالش‌ها و مسائل پیچیده‌ای مواجه‌اند که بر عملکرد و کارآمدی آن‌ها تأثیر می‌گذارد؛ ازاین‌رو، انتظار می‌رود محیطی سالم، ایمن و اثربخش برای یادگیری فراهم آورند تا دانش‌آموزان ضمن دستیابی به سطوح مطلوب دانش و مهارت، به افرادی مولد در جامعه تبدیل شوند (قاسم‌زاده، عباسیان، محمودی، ۱۴۰۰).

بخش قابل‌توجهی از زندگی افراد، حدود یک‌چهارم زمان آنان، در محیط مدرسه و کلاس درس سپری می‌شود. ازاین‌رو، مدرسه به‌عنوان یکی از مهم‌ترین بسترهای رشد و یادگیری، ظرفیت بالایی برای تأثیرگذاری بر دانش‌آموزان دارد. همچنین، روابط شکل‌گرفته در فضای کلاس میان دانش‌آموزان، معلمان و همسالان می‌تواند نقش مهمی در زندگی آنان ایفا کرده و به‌ویژه بر پیامدهای اجتماعی و پیشرفت تحصیلی اثرگذار باشد (McCabe, Davis, Mandy & Wong, 2022). معلم نقشی اساسی در فراهم‌کردن شرایط مناسب یادگیری دارد و برای ایفای این نقش در نظام آموزشی، لازم است از صلاحیت‌های موردنیاز برخوردار باشد (امیری، ۱۴۰۰). این افراد طیف وسیعی از رفتارهای مبتنی بر شیوه‌های صحیح آموزشی را به‌کار گرفته و نقش مهمی در رشد فردی و اجتماعی دانش‌آموزان ایفا می‌کنند (Schneider, Zhong & Yeung, 2020). معلمان باید توانایی‌ها و ضعف‌های دانش‌آموزان را شناسایی کرده و روش‌های آموزشی متناسب با نیازهای آنان را انتخاب کنند. همچنین، با به‌کارگیری فنون تدریس مناسب و روش‌های آموزشی متنوع، می‌توانند به درک بهتر مطالب درسی و افزایش توانایی دانش‌آموزان در حل مسائل و رویارویی با چالش‌های مختلف کمک کنند (رضایی، حیدری، حیدری، ۱۴۰۲).

مهم‌ترین عامل موفقیت معلمان، برخورداری از مهارت‌های ارتباطی مؤثر است و هرچه این مهارت‌ها قوی‌تر باشند، احتمال دستیابی به موفقیت افزایش می‌یابد. یکی از اساسی‌ترین مسائل و مهارت‌ها در فرآیند تدریس، برقراری ارتباط صحیح میان معلم و دانش‌آموز است که تحقق اهداف آموزشی را با کیفیت و سهولت بیشتری امکان‌پذیر می‌کند. ارتباط دوسویهٔ میان معلم و دانش‌آموز نیز می‌تواند به سازگاری بیشتر منجر شود. برخلاف ارتباطات مکانیکی، رابطهٔ معلم و فراگیر در کلاس درس نوعی رابطهٔ پیچیدهٔ انسانی است که عوامل متعددی بر آن تأثیر می‌گذارند؛ عواملی ناشی از تفاوت‌های فردی در ویژگی‌های رفتاری، توانایی‌ها، شخصیت، شرایط خانوادگی، موقعیت مکانی و سایر عوامل مرتبط (سمازیس و مصدقی نیک، ۱۴۰۳).

یکی از موضوعات بسیار مهم، نحوهٔ رفتار معلمان است که از عوامل مؤثر در شکل‌گیری شخصیت، رشد تحصیلی و سلامت روان دانش‌آموزان به‌شمار می‌رود. رفتار معلم به مجموعه‌ای از کنش‌ها و واکنش‌های وی در تعامل با دانش‌آموزان اطلاق می‌شود که به اشکال کلامی، غیرکلامی و رفتاری بروز می‌یابد و شامل نحوهٔ برقراری ارتباط، مدیریت کلاس، تشویق، انتقاد و زبان بدن است. معلمان از طریق رفتار خود می‌توانند محیطی سازنده یا بازدارنده برای یادگیری و رشد دانش‌آموزان فراهم کنند. رفتارهای مثبت، ازجمله تشویق، حمایت و همدلی، به تقویت انگیزه، اعتمادبه‌نفس و علاقه به یادگیری کمک می‌کنند؛ درمقابل، رفتارهای منفی مانند بی‌توجهی، انتقاد غیرسازنده و پرخاشگری می‌توانند بر سلامت روان دانش‌آموزان اثرات نامطلوبی گذاشته و علاقهٔ آنان به یادگیری را کاهش دهند. رفتار معلم افزون بر تأثیر مستقیم بر پیشرفت تحصیلی، در تقویت مهارت‌های اجتماعی، تنظیم هیجان‌ها و شکل‌گیری شخصیت دانش‌آموزان نیز نقش دارد. معلم به‌عنوان الگوی رفتاری می‌تواند در شکل‌دهی ارزش‌ها و نگرش‌های مثبت دانش‌آموزان مؤثر بوده و مسیر رشد آنان را در ابعاد مختلف زندگی تسهیل کند (کرد، آژند، حاتمی‌فر، ۱۴۰۳). بر اساس مطالعهٔ Cadima, Leal & Burchinal (2010)، زمانی‌که معلمان به علاقه و ابتکار دانش‌آموزان، فراهم‌کردن فرصت‌های مناسب برای به‌چالش‌کشیدن یادگیری، ایجاد روابط اجتماعی مثبت، نظارت بر کل کلاس، تأکید بر نکات اصلی درس، ارائهٔ توضیح دربارهٔ پاسخ‌ها، هدایت دانش‌آموزان در اصلاح خطاها، توجه همراه با مهربانی و صمیمیت به نیازهای آنان و ارائهٔ بازخورد توجه نشان می‌دهند، دانش‌آموزان از سطح بالاتری از مهارت‌های ریاضی، رفتارهای مطلوب و نگرش مثبت نسبت به توانایی‌های علمی خود برخوردار می‌شوند. همچنین، تأثیر این رفتارها بر پیشرفت تحصیلی و بهبود پیامدهای یادگیری دانش‌آموزان بیش از ویژگی‌های ساختاری، مانند اندازهٔ کلاس درس، گزارش شده است (اقدسی، کیامنش، مهدوی هزاره، صفرخانی، ۱۳۹۳).

معلمان به‌دلیل نقش محوری خود در شکل‌دهی به تجربه‌های آموزشی و اجتماعی دانش‌آموزان، از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار در نظام تعلیم و تربیت به‌شمار می‌آیند. نقش آنان تنها به انتقال دانش و مفاهیم درسی محدود نیست، بلکه به‌عنوان الگوهای رفتاری و تربیتی، در رشد فردی، اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان نیز مؤثر است. شیوهٔ تدریس، نوع تعامل و کیفیت ارتباط معلم با دانش‌آموزان می‌تواند بر یادگیری، سلامت روان، انگیزهٔ تحصیلی و نگرش آنان نسبت به مدرسه اثر بگذارد. همچنین، نحوهٔ برخورد معلمان و فضای کلاس در شکل‌گیری خاطرات و تجربه‌های دانش‌آموزان از دوران تحصیل نقش اساسی دارد؛ به‌گونه‌ای‌که تجربه‌های مثبت، علاقه به یادگیری، اعتمادبه‌نفس و نگرش مطلوب نسبت به آموزش را تقویت کرده، درحالی‌که تجربه‌های منفی ممکن است به کاهش انگیزهٔ تحصیلی،

بی‌علاقگی به مدرسه و بروز رفتارهای نامناسب در سال‌های بعدی زندگی منجر شوند. ایجاد محیطی مبتنی بر احترام متقابل، حمایت عاطفی، امنیت روانی و نشاط نیز علاوه بر افزایش اثربخشی آموزش، می‌تواند از شکل‌گیری رفتارهای پرخاشگرانه و خشونت‌آمیز جلوگیری کرده و زمینهٔ رشد همه‌جانبهٔ دانش‌آموزان را فراهم سازد. براین‌اساس، پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر رفتار و کیفیت تدریس معلمان بر ارتقاء کیفیت آموزش، افزایش نشاط و شادابی محیط یادگیری، کاهش خشونت در مدرسه و تبیین نقش الگویی آنان در شکل‌دهی نگرش‌ها و رفتارهای آیندهٔ دانش‌آموزان انجام شده است.

در ادامه، مفاهیم و دیدگاه‌های مرتبط با موضوع پژوهش، از منظر آراء اندیشمندان و رویکردهای گوناگون، موردتحلیل قرار می‌گیرند تا درکی عمق‌تر و جامع‌تر فراهم شود.

کیفیت آموزش در نظام تعلیم و تربیت

سلامت و پیشرفت هر جامعه تا حد زیادی به کیفیت نظام آموزشی آن وابسته است و این موضوع از مباحث مهم و پیچیدهٔ حوزهٔ آموزش و پرورش به‌شمار می‌آید. چنانچه دانش‌آموزان ارزش‌ها، هنجارها و مهارت‌های اجتماعی لازم برای ایفای نقش شهروندی مطلوب و نیز مهارت‌ها و تخصص‌های موردنیاز برای انجام مؤثر وظایف فردی و اجتماعی خود را کسب نکنند، نظام آموزشی در تحقق رسالت خود موفق نخواهد بود. دستیابی به این رسالت مستلزم توجهی جدی به کیفیت نظام آموزشی است (اسحاقیان و عمادزاده، ۱۳۸۲). اهمیت این موضوع را می‌توان در دیدگاه Kemp نیز مشاهده کرد. وی معتقد است آموزش و پرورش باید در مسیر تعالی و ارتقاء کیفیت گام بردارد؛ زیرا بی‌توجهی به کیفیت، تمامی تلاش‌ها و هزینه‌های انجام‌شده را بی‌نتیجه خواهد گذاشت. چراکه دراین‌صورت، نه‌تنها زمان و عمر دانش‌آموزان را هدر داده‌ایم، بلکه توانایی خود را برای رقابت و بقاء در جهانی که مسئولیت زندگی ما را برعهده نمی‌گیرد نیز ازدست خواهیم داد (تورانی، ۱۳۸۰).

کیفیت آموزش به میزان مطلوبیت تمامی مؤلفه‌های آموزشی، شامل ورودی‌ها، فرآیندها و خروجی‌ها، اشاره دارد و پس‌از سال ۲۰۱۵ به یکی از محورهای اصلی نظام‌های آموزشی جهان تبدیل شده است (Zajda, 2020). درمیان چالش‌های درونی نظام آموزشی می‌توان به مسائلی همچون شیوه‌های موجود در گزینش، جذب، تربیت و نگهداشت نیروی انسانی، ناکارآمدی نظام انتخاب مدیران، به‌ویژه در سطوح اداری آموزش و پرورش، نبود پویایی در مدیریت مدارس، ضعف نظام کنترل، نظارت و ارزشیابی، اثربخشی پایین برنامه‌های درسی، محدودیت سطح سواد علمی برخی معلمان و کاهش انگیزه و علاقهٔ آنان به تدریس فعال اشاره کرد. همچنین، کم‌رنگ‌بودن عشق به یادگیری، محبت و روابط انسانی صمیمانه میان مدیران، معلمان و دانش‌آموزان از دیگر مسائل این زمینه است (جمالی و سلطانی، ۱۳۹۹).

ارتقاء کیفیت آموزش ازجمله موضوعات مهم و اساسی در حوزهٔ تعلیم و تربیت است که تحقق آن می‌تواند زمینه‌ساز رشد و توسعهٔ جامعه باشد. کیفیت را می‌توان معادل مطلوبیت درنظر گرفت؛ براین‌اساس، ارتقاء کیفیت به‌معنای حرکت از وضعیت موجود به‌سوی وضعیت مطلوب است. دستیابی به این هدف مستلزم بررسی وضعیت فعلی آموزش در مدارس، بهره‌گیری از ابزارها و راهکارهای مناسب برای بهبود آن و ارزیابی و سنجش مستمر میزان تحقق این بهبودهاست (برزگر و کرمی، ۱۳۹۴).

در بررسی کیفیت آموزش، ضروری است نظام آموزشی به‌عنوان مجموعه‌ای یکپارچه و هماهنگ درنظر گرفته شود که کارآمدی آن به عملکرد صحیح تمامی مؤلفه‌های تشکیل دهنده‌اش وابسته است. هرگونه کاستی در زمینه‌هایی مانند برنامه‌ریزی آموزشی، مدیریت، منابع انسانی، روابط میان افراد و اجرای فرآیندهای آموزشی می‌تواند دستیابی به اهداف آموزشی و تربیتی را با چالش مواجه سازد. همچنین، بهبود و توسعهٔ کیفیت مستلزم شناخت دقیق وضعیت موجود و شناسایی نقاط قوت و ضعف نظام آموزشی است؛ زیرا بدون ارزیابی واقع‌بینانهٔ شرایط فعلی، برنامه‌ریزی مؤثر برای ارتقاء کیفیت امکان‌پذیر نخواهد بود. ازاین‌رو، کیفیت آموزش تنها به نتایج و دستاوردهای تحصیلی محدود نمی‌شود، بلکه فرآیندی مستمر برای فراهم‌کردن شرایط مطلوب جهت انجام مؤثر وظیفهٔ مدارس در پرورش، آموزش و توانمندسازی دانش‌آموزان است.

کیفیت تدریس؛ زیربنای تحقق یادگیری مؤثر

تدریس محور اصلی هر برنامهٔ درسی و در تمامی مقاطع آموزشی، از دورهٔ ابتدایی و متوسطه تا آموزش عالی، رایج‌ترین روش مورداستفادهٔ معلمان و استادان به‌شمار می‌رود (عسگری و محجوب مؤدب، ۱۳۸۹). این فرآیند تلاشی چندجانبه است که فعالیت‌هایی همچون اطلاع‌رسانی، پرسش‌وپاسخ، توضیح‌دادن، گوش‌دادن، تشویق و ترغیب‌کردن و سایر فعالیت‌های مرتبط را دربرمی‌گیرد (راستگو و احمدی، ۱۳۹۹). تدریس مهم‌ترین کنش معلمان در اجرای صحیح برنامهٔ درسی و دستیابی به اهداف و غایات تربیتی مدارس محسوب می‌شود. به‌بیان ساده، یادگیری دانش‌آموزان و رشد تربیتی آنان با چگونگی و چرایی تدریس معلم ارتباط مستقیم دارد؛ ازاین‌رو، تدریس باید به یادگیری منجر شود و بدون آن، نمی‌توان تدریس را مؤثر تلقی کرد. بنابراین، تدریس فرآیندی است که طی آن فردی میان فردی دیگر و

ماهیت جهان پیرامون واسطه می‌شود تا یادگیری را تسهیل کند (ساعدی و قادری، ۱۴۰۲).

عوامل گوناگونی در تقویت و ارتقاء کیفیت تدریس نقش دارند. یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد متغیرهایی همچون رفتار کلاسی، سابقهٔ تدریس، روش تدریس، ویژگی‌های شخصیتی، سن، تدریس سؤال‌محور همراه با مشارکت دانش‌آموزان و توانایی برقراری ارتباط بر کیفیت تدریس معلمان تأثیرگذار هستند. هدف اصلی آموزش، ایجاد یادگیری در دانش‌آموزان است که از طریق فرآیند تدریس محقق می‌شود. تدریس مجموعه‌ای از فعالیت‌های منظم، هدفمند و ازپیش‌طراحی‌شده برای ایجاد شرایط مطلوب یادگیری است که در تعامل و رابطهٔ متقابل میان معلم و فراگیر شکل می‌گیرد؛ به‌گونه‌ای‌که ویژگی‌ها و رفتار معلم بر عملکرد دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد و متقابلاً از آنان نیز تأثیر می‌پذیرد. این تأثیر می‌تواند مستقیم یا غیرمستقیم باشد. به‌عبارت‌دیگر، تدریس تعامل یا رابطهٔ متقابل معلم و شاگرد بر اساس طراحی منظم و هدفمند معلم برای ایجاد تغییر در رفتار فراگیر است (قدرتی و دایی‌زاده، ۱۴۰۳).

کیفیت تدریس را می‌توان یکی از عوامل مهم در پاسخ‌گویی به نیازهای دانش‌آموزان و معیاری برای سنجش شایستگی‌های معلمان دانست (معروفی، کیامنش، مهرمحمدی، علی‌عسکری، ۱۳۸۶). ازاین‌رو، تدریس مهم‌ترین بخش حرفهٔ معلم به‌شمار می‌رود و مجموعه‌ای از اعمال و اقداماتی است که معلم برای جلب‌توجه دانش‌آموزان و تحقق یادگیری اثربخش و کارآمد انجام می‌دهد. معلم باید با توجه به شرایط کلاس، امکانات و تجهیزات موجود، توانایی‌های خود، ویژگی‌های دانش‌آموزان و محتوای کتاب‌های درسی، فرآیند تدریس را سازمان‌دهی کند. درصورتی‌که روش تدریس متناسب انتخاب نشود، ممکن است موجب سردرگمی دانش‌آموزان، بی‌نظمی کلاس و اتلاف زمان شود. بنابراین، ضروری است معلمان آگاهی کافی نسبت به الگوها، روش‌ها، راهبردها و فنون تدریس داشته باشند تا بتوانند هر یک را متناسب با شرایط و در زمان مناسب به‌کار گیرند (ساعدی و قادری، ۱۴۰۲).

برآیند مطالب بیان‌شده نشان می‌دهد که تدریس تنها به انتقال اطلاعات و مفاهیم آموزشی محدود نمی‌شود، بلکه فرآیندی پویا و تعاملی است که یادگیری را از طریق ارتباط هدفمند میان معلم و دانش‌آموز شکل می‌دهد. در این فرآیند، معلم علاوه بر ارائهٔ محتوای درسی، وظیفهٔ هدایت یادگیری را برعهده دارد و انتخاب شیوهٔ مناسب تدریس، مدیریت اثربخش کلاس، ایجاد تعامل سازنده و توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، نقش مهمی در ارتقاء کیفیت یادگیری ایفا می‌کند. افزون‌براین، موفقیت تدریس تحت تأثیر ویژگی‌های فردی، تخصصی و حرفه‌ای معلم قرار دارد که می‌توانند تحقق اهداف آموزشی و تربیتی را تقویت یا محدود کنند. ازاین‌منظر، کیفیت تدریس یکی از ارکان اساسی نظام آموزشی و عاملی تعیین‌کننده در بهبود یادگیری، افزایش اثربخشی آموزش و دستیابی به اهداف نظام تعلیم و تربیت است.

اهمیت رابطهٔ معلم و دانش‌آموز در محیط آموزش

معلمان در شکل‌گیری یا تضعیف ساختار اخلاقی جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کنند، نقش مهمی دارند؛ ازاین‌رو، انتظار می‌رود با رفتار و عملکرد خود، الگویی مناسب برای افراد جامعه باشند (ÜNLÜ, 2018). حرفهٔ معلمی از پیچیده‌ترین و دشوارترین فعالیت‌ها به‌شمار می‌رود؛ زیرا معلم با انسان‌هایی دارای ویژگی‌ها و شخصیت‌های متفاوت سروکار دارد. به‌همین‌دلیل، معلمی هنری ظریف و حساس است که کوچک‌ترین لغزش یا خطا در آن می‌تواند آسیب‌های جبران‌ناپذیری بر شخصیت فراگیران وارد کند، درحالی‌که رفتار آگاهانه و سنجیدهٔ معلم زمینه‌ساز آینده‌ای روشن برای آنان خواهد بود. بنابراین، معلم باید از یک‌سو رابطهٔ عاطفی و محبت‌آمیز خود را با دانش‌آموزان حفظ کند و از سوی دیگر، مدیریت و هدایت مطلوب کلاس را برعهده داشته باشد. همچنین، لازم است در مواجهه با رفتارهای نامطلوب دانش‌آموزان، مانند خستگی از درس، استقلال‌طلبی در برابر معلم یا بی‌توجهی به مقررات کلاس، تصمیم‌های مناسب و سنجیده‌ای اتخاذ کند (نقیه، ۱۳۸۹).

هنگامی‌که از دانش‌آموزان خواسته می‌شود ویژگی‌های معلمان محبوب خود را بیان کنند، معمولاً کمتر به برنامه‌های درسی یا دستاوردهای علمی آنان اشاره می‌کنند و بیشتر از معلمانی یاد می‌کنند که به آنان توجه و مراقبت نشان می‌دهند، الهام‌بخش هستند و درعین‌حال انتظاراتی منطقی و در سطحی بالاتر دارند (Robinson, 2022). ازاین‌رو، رفتار و کردار معلم اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا عملکرد و رفتار او برای دانش‌آموزان معیاری مناسب جهت ارزیابی گفته‌ها، توصیه‌ها و رهنمودهایش به‌شمار می‌رود. بنابراین، معلم باید در گفتار و رفتار خود شایستگی الگوبودن برای دانش‌آموزان را داشته باشد، روحیهٔ آزاداندیشی را در آنان پرورش دهد، دستیابی به ارزش‌های انسانی را امکان‌پذیر نشان دهد و خود نیز نمونه‌ای از تحقق این ارزش‌ها باشد. افزون‌براین، معلم نباید صرفاً به‌دلیل تفاوت سنی یا تعلق به نسل پیشین، انتظار داشته باشد دانش‌آموزان همهٔ دیدگاه‌ها و سخنان او را بدون‌تأمل بپذیرند (راستگو و احمدی، ۱۳۹۹).

رابطهٔ میان معلم و دانش‌آموز تنها به فرآیند آموزش و یادگیری محدود نمی‌شود، بلکه در قالب یک قرارداد

روان‌شناختی، نیازهای درونی و بیرونی هر دو طرف را به انتظارات متقابل تبدیل می‌کند (Trigwell, Prosser & Waterhouse, 1999). ازاین‌رو، اندیشمندان در نظریه‌های مختلف، رفتار معلم را از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر فرآیند یادگیری دانش‌آموزان دانسته‌اند. یکی از این دیدگاه‌ها، نظریهٔ یادگیری اجتماعی[1] Bandura است. بر اساس این نظریه، یادگیری در بستر تعاملات اجتماعی شکل می‌گیرد و افراد از طریق مشاهدهٔ رفتار دیگران، الگوهای رفتاری را فرامی‌گیرند. در این چارچوب، معلم به‌عنوان مهم‌ترین الگوی نقش در کلاس درس، علاوه بر انتقال دانش و مهارت‌های آموزشی، بر نگرش‌ها و رفتارهای دانش‌آموزان نیز تأثیر می‌گذارد. دانش‌آموزانی که رفتارهای مثبتی همچون همدلی، احترام و تشویق را از معلم مشاهده می‌کنند، این رفتارها را الگو قرار داده و در زندگی فردی خود به‌کار می‌بندند (کرد و همکاران، ۱۴۰۳).

از سوی دیگر، نظریهٔ خودتعیین‌گری[2] که بر سه نیاز اساسی انسان، یعنی خودمختاری، شایستگی و تعلق، تأکید دارد، بیان می‌کند که رفتار معلم نقش مهمی در ارضای این نیازها ایفا می‌کند. معلمانی که با رویکردی مثبت و حمایت‌گرانه با دانش‌آموزان تعامل دارند، احساس خودکارآمدی و خودمختاری آنان را تقویت کرده و محیطی فراهم می‌کنند که حس تعلق به کلاس و مدرسه در آن افزایش یابد. درنتیجه، انگیزهٔ درونی دانش‌آموزان تقویت و کیفیت یادگیری آنان ارتقاء می‌یابد (همان). همسو با این دیدگاه، یافته‌های پژوهش Bundick, & Tirri (2014)، نشان می‌دهد که ادراک دانش‌آموزان از حمایت معلم، توان پیش‌بینی هدفمندی و تحول مثبت آنان را دارد. به‌بیان‌دیگر، محیط‌های حمایت‌گر با افزایش اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان، آنان را به بهبود اهداف خود نسبت به گذشته ترغیب کرده و به تلاش بیشتر برای یادگیری و دستیابی به اهدافشان برمی‌انگیزند (Wentzel, 1999).

همچنین، بر اساس نظریهٔ بوم‌شناختی[3] Bronfenbrenner (1979)، رابطهٔ معلم و دانش‌آموز به‌عنوان یک ریزسیستم[4]، تأثیری متقابل و پایدار بر عملکرد هر دو طرف دارد. برای مثال، زمانی‌که معلم در تعامل با دانش‌آموز نقش حامی را ایفا کند، علاقهٔ دانش‌آموز به معلم افزایش یافته و عملکرد تحصیلی او بهبود می‌یابد. این رابطه عمدتاً بر دو مؤلفهٔ بازخورد و انتظارات استوار است. ارائهٔ بازخوردهای مطلوب، اعماز عملکردی، انگیزشی، اسنادی و راهبردی، از سوی معلم، از یک‌سو علاقه و تعلق دانش‌آموز به مدرسه و از سوی دیگر، خودکارآمدی تحصیلی او را تقویت می‌کند. همچنین، معرفی دانش‌آموز از سوی معلم به‌عنوان فردی باهوش و پرتلاش، علاقهٔ او به مدرسه، عملکرد تحصیلی و خودکارآمدی‌اش را افزایش می‌دهد؛ درمقابل، القای تصور کم‌تلاشی و ضعف، به کاهش علاقه به مدرسه و تضعیف خودکارآمدی تحصیلی منجر می‌شود (قدم‌پور، قره‌ویسی، سلیمانی، ۱۴۰۲).

در یک مدرسهٔ موفق، روابط میان معلم و دانش‌آموز باید به‌گونه‌ای سازمان‌دهی شود که امکان رسیدگی به مسائل و مشکلات شخصی دانش‌آموز وجود داشته باشد. معلم با حفظ نظم، خوش‌رویی و برخورد مناسب با دانش‌آموزان، می‌تواند از بروز رفتارهای مخرب پیشگیری کند. چنین رفتاری تعاملی عادی، متعادل، انعطاف‌پذیر، دقیق و متناسب با هنجارهای فرهنگی و اجتماعی توصیف می‌شود (Coşkun & Kara, 2020).

درهمین‌راستا، صمیمیت معلم به‌عنوان نوعی رفتار بین‌فردی ادراک‌شده از سوی دانش‌آموزان، می‌تواند موجب افزایش مشارکت تحصیلی، انگیزه و اشتیاق آنان به یادگیری شود (Hsu, 2010; Marx, Simonsen & Kitchel, 2016). Andersen نیز در تبیین مفهوم صمیمیت معتقد است معلمان با بهره‌گیری از نشانه‌ها و رفتارهای خاص، می‌توانند فاصلهٔ ادراک‌شدهٔ میان خود و دانش‌آموزان را کاهش دهند. همچنین، این تعاملات می‌توانند تجربه‌های استرس‌زای دانش‌آموزان را کاهش داده و زمینهٔ شکل‌گیری نگرش‌های مثبت و سازگاری بیشتر آنان را فراهم کنند (Trigueros, Padilla, Aguilar-Parra, Lirola, García-Luengo, Rocamora-Pérez & López-Liria, 2020). یافته‌های پژوهش‌ها نشان می‌دهد مهم‌ترین بُعد حمایت معلم، ادراک دانش‌آموزان از حمایت عاطفی اوست (Tvedt, Bru & Idsoe, 2021). حمایت عاطفی معلم به این باور دانش‌آموز اشاره دارد که معلم به او توجه دارد و برای او ارزش و اهمیت قائل است (ربانی و حجازی، ۱۳۹۸).

دانش‌آموزان زمانی معلمان خود را به‌عنوان یاور و همراه می‌پذیرند که جنبه‌های اساسی رابطهٔ معلم و دانش‌آموز رعایت شود، معلم از انعطاف‌پذیری رفتاری برخوردار باشد و از روش‌های خشک و غیرمنعطف پرهیز کند (Crowly, 1993). همچنین، تشویق و ستایش مشروط از سوی معلم از رفتارهای مؤثر در افزایش علاقهٔ دانش‌آموزان به انجام تکالیف و فعالیت‌های آموزشی به‌شمار می‌رود (Ferguson & Houghton, 1992). معلم زمانی می‌تواند در تعامل با دانش‌آموزان به نتایج مطلوب دست یابد که چند اصل را رعایت کند: ابتدا، رفتار دانش‌آموز را دقیق شناسایی و تبیین کرده و اهداف و انگیزه‌های منفی آن را موردتوجه قرار دهد؛ سپس راهبردهای مناسب را برای اصلاح رفتار به‌کار گیرد و با توجه به شرایط و ویژگی‌های دانش‌آموزان، از شیوه‌های ترغیب‌کننده و متناسب استفاده کند. درنهایت، برای افزایش اثربخشی این

اقدامات، همکاری والدین را جلب و آنان را در اجرای راهبردها مشارکت دهد (Kyle, 1991).

رابطهٔ معلم و دانش‌آموز در کلاس درس، یکی از ارکان اساسی برنامهٔ درسی و عوامل مهم مؤثر بر آموزش، یادگیری و انگیزش دانش‌آموزان به‌شمار می‌رود. معلم و دانش‌آموز بخش قابل‌توجهی از زمان روزانهٔ خود را در مدرسه سپری می‌کنند و برقراری ارتباط مؤثر میان آن‌ها، زمینهٔ بهبود نگرش نسبت به رویدادها و فعالیت‌های مدرسه و ارتقاء کیفیت آموزش و یادگیری را فراهم می‌سازد (لاری، حجازی، اژه‌ای، جوکار، ۱۳۹۸). بیشتر پژوهشگران بر این باورند که کیفیت رابطهٔ معلم با دانش‌آموز، نقش تعیین‌کننده‌ای در اثربخشی تدریس و تحقق یادگیری دارد؛ ازاین‌رو، حضور معلمان توانمند در برقراری ارتباط مطلوب با دانش‌آموزان ضرورتی انکارناپذیر است. این معلمان با ایجاد محیطی سرشار از دوستی، تعادل، حمایت، امنیت، احترام، موفقیت و امید، شرایط مناسبی برای رشد و پیشرفت دانش‌آموزان فراهم می‌کنند (زاهد بابلان و معینی‌کیا، ۱۳۸۹).

براین‌اساس، رابطهٔ مثبت و سازندهٔ میان معلم و دانش‌آموز می‌تواند زمینه‌ساز یادگیری مؤثر و مشارکت بیشتر در فعالیت‌های آموزشی باشد و علاوه بر بهبود عملکرد تحصیلی، رضایت و انگیزهٔ دانش‌آموزان را افزایش دهد. همچنین، تعامل حمایتی و مثبت میان آنان در تقویت اعتمادبه‌نفس، کاهش اضطراب تحصیلی و افزایش مشارکت در کلاس نقش دارد و به‌عنوان یکی از عوامل مهم فرآیند اجتماعی‌شدن، بر رفتارهای اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (محمدی‌نژاد و نیکبخت، ۱۴۰۲).

بااین‌حال، یکی از مشکلات اساسی نظام‌های آموزشی، بی‌توجهی به دانش‌آموزانی است که در یادگیری دروس با دشواری روبه‌رو هستند. در بسیاری از موارد، مدارس و معلمان به‌جای آمادگی برای حمایت از این گروه، آن‌ها را از خود دور کرده و برخوردی طردکننده نشان می‌دهند. اغلب مدارس به دانش‌آموزان قوی و دارای عملکرد تحصیلی بالا توجه بیشتری داشته و به تشویق و تکریم آنان می‌پردازند؛ درحالی‌که دانش‌آموزان ضعیف‌تر معمولاً از این حمایت محروم مانده و با بی‌مهری مواجه می‌شوند (میرکمالی، ۱۳۷۹).

دارایی (۱۳۹۳)، بر این باور است که یکی از نشانه‌های برقراری ارتباط انسانی موفق، آن است که دانش‌آموزان یادگیری را تجربه‌ای لذت‌بخش تلقی کنند؛ به‌این‌معنا که در فرآیند یادگیری با رویدادهایی خوشایند و دلنشین مواجه شوند. اگر محیط یادگیری به دایره‌ای تشبیه شود، شخصیت معلم در مرکز آن قرار می‌گیرد و نخستین گام در فرآیند یاددهی و یادگیری، برقراری ارتباط انسانی مؤثر با فراگیر است. هرگاه این ارتباط به‌درستی شکل گیرد، همچون پُلی، انتقال دانش، مهارت و نگرش را تسهیل می‌کند. معلم موفق نقش تسهیل‌کنندهٔ یادگیری دانش‌آموز را برعهده دارد و با کمک به تحمل بهتر استرس، در کاهش مشکلات روان‌شناختی او نیز مؤثر است؛ چنین معلمی دانش‌آموز را رها نمی‌کند، به او برچسب نمی‌زند و از محیط آموزشی طرد نمی‌سازد. ازاین‌رو، برقراری ارتباط مناسب با دانش‌آموزان از عوامل مهم موفقیت معلمان به‌شمار می‌رود و توانایی ایجاد ارتباط مؤثر با آنان، میزان شایستگی و احتمال موفقیتشان را تعیین می‌کند (عبدی زرین و علیاری، ۱۳۹۹).

Liu (2013)، در بررسی ادراک گروهی از معلمان مقطع ابتدایی و دانش‌آموزان آنان در چین دریافت که هر دو گروه بر این باورند برای شکل‌گیری رابطهٔ مثبت، معلم باید بتواند رفتار خود را متناسب با شرایط تغییر داده و در موقعیت‌های گوناگون حمایت بیشتری از یادگیرندگان به‌عمل آورد. همچنین، McHugh, Horner, Colditz & Wallace (2013)، در پژوهشی در ایالات متحدهٔ آمریکا، ادراک دانش‌آموزان از فرصت‌ها و موانع رابطهٔ آنان با معلم را بررسی کردند. یافته‌ها نشان داد از دیدگاه دانش‌آموزان، مشارکت فعال معلم مهم‌ترین فرصت برای ایجاد رابطهٔ مطلوب و بی‌توجهی او مهم‌ترین مانع در این زمینه است.

بر اساس مباحث ارائه‌شده، کیفیت رابطهٔ میان معلم و دانش‌آموز از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر اثربخشی فرآیند یاددهی و یادگیری محسوب می‌شود. شیوهٔ رفتار، نگرش و نوع ارتباط معلم با دانش‌آموزان بر انگیزه، مشارکت فعال، پیشرفت تحصیلی و رشد همه‌جانبهٔ آنان تأثیر مستقیم دارد. هنگامی‌که این رابطه بر پایهٔ احترام متقابل، اعتماد، حمایت عاطفی و انعطاف‌پذیری شکل گیرد، احساس امنیت، تعلق و خودکارآمدی دانش‌آموزان تقویت شده و زمینهٔ کاهش اضطراب و بهبود عملکرد آموزشی آنان فراهم می‌شود. همچنین، بازخورد سازنده، تشویق هدفمند و توجه به نیازها و تفاوت‌های فردی، کیفیت این تعامل را افزایش می‌دهد؛ درمقابل، رفتار سرد، بی‌تفاوتی، انعطاف‌ناپذیری و نبود حمایت کافی، رابطهٔ معلم و دانش‌آموز را تضعیف کرده و بر انگیزه و کیفیت یادگیری تأثیر منفی می‌گذارد. درمجموع، ارتباط مثبت و حمایت‌گرانه میان معلم و دانش‌آموز، افزون بر تسهیل یادگیری، در رشد تحصیلی، اجتماعی و روان‌شناختی آنان نقش دارد و می‌تواند به افزایش کارآمدی و تحقق اهداف نظام تعلیم و تربیت کمک کند.

اهمیت شادی و نشاط در محیط‌های آموزشی

امروزه مفهوم شادی و نشاط به یکی از مؤلفه‌های مهم در حوزهٔ اثربخشی و برنامه‌ریزی آموزشی تبدیل شده است. دستیابی به

اهداف والای نظام آموزش و پرورش و توجه به ویژگی‌های فردی و روحی دانش‌آموزان، ضرورت ایجاد فضایی پویا، فعال و سرشار از نشاط را در فرآیند تعلیم و تربیت آشکار می‌سازد؛ فضایی که زمینهٔ بروز و شکوفایی استعدادها و توانایی‌های آنان را فراهم کند. چنانچه شادی به‌عنوان یکی از اهداف نظام آموزشی موردتوجه قرار گیرد، دستیابی به سایر اهداف تربیتی نیز با سهولت و کیفیت بیشتری امکان‌پذیر خواهد بود؛ به‌بیان‌دیگر، ایجاد شادی در فرآیند یاددهی و یادگیری، بستر تحقق دیگر اهداف نظام تعلیم و تربیت را فراهم می‌آورد (ناصری جهرمی، محمدجعفری، علوی، میرغفاری، ۱۳۹۹).

چنانچه محیط مدرسه از نشاط و شادابی تهی باشد، ممکن است فرآیند تعلیم و تربیت از مسیر اصلی و اهداف بنیادین خود فاصله گیرد. هنگامی‌که دانش‌آموزان در کلاس درس احساس شادی کافی نداشته باشند، علاقه و انگیزهٔ آنان نسبت به یادگیری و درپی آن، کیفیت یادگیری کاهش می‌یابد؛ زیرا میزان یادگیری تا حد زیادی به احساس رضایت و شادی آنان از محیط مدرسه و کلاس وابسته است. همچنین، دانش‌آموزانی که از سطح بالاتری از شادی برخوردارند، معمولاً سلامت روان مطلوب‌تر، الگوهای رفتاری مناسب‌تر و عملکرد آموزشی بهتری نشان می‌دهند (شمشیری و دستوری، ۱۳۹۶).

معلمان برای ایجاد فضای شاد در کلاس درس می‌توانند از رفتارهایی نظیر خوش‌رویی، برقراری ارتباط چشمی، استفاده از طنز متناسب و تعامل مؤثر با دانش‌آموزان بهره بگیرند (Fisher, Waldrip & den Brok, 2005). علاوه‌براین، فراهم‌ساختن محیطی دلپذیر و بانشاط و به‌کارگیری شیوه‌های تدریس فعال و مشارکتی، می‌تواند به تقویت روابط اجتماعی دانش‌آموزان و افزایش توانایی آنان در حل مسائل و مواجهه با موقعیت‌های چالش‌برانگیز کمک کند (رضایی و همکاران، ۱۴۰۲).

پرورش انسان‌های سالم، شاد و موفق، مسئولیتی مشترک میان والدین و معلمان است و این موضوع به‌ویژه در سال‌های نخست تحصیل اهمیت بیشتری دارد؛ زیرا کودکان در این دوره، معلمان خود را به‌عنوان الگو می‌پذیرند. ازاین‌رو، برخورداری معلمان از روحیه‌ای شاد و مثبت، در تربیت دانش‌آموزان شاد نقش اساسی دارد. هدف نظام آموزشی نیز تربیت افرادی سالم، موفق و بانشاط، فارغ از نوع حرفهٔ آنان است. درهمین‌راستا، شادی و آرامش معلمان از عوامل مؤثر بر ارتقاء کیفیت آموزش و اثربخشی تدریس به‌شمار می‌آید. بنابراین، می‌توان انتظار داشت مدارسی که از معلمان شاد، پویا و کارآمد بهره می‌برند، در تربیت افرادی سالم، شاد و سازنده موفق‌تر باشند؛ افرادی که در شکل‌گیری جامعه‌ای مطلوب نقش مؤثری ایفا خواهند کرد (شریفی، غریب وند نوترکی، طاهری حاجیوند، طاهری‌نژاد، ۱۴۰۱).

در نظام‌های آموزشی، افراد متعددی فعالیت دارند و فراگیران به‌صورت مستقیم یا غیرمستقیم با آنان در ارتباط‌اند. برخورداری دانش‌آموزان از شادی و نشاط، موجب می‌شود با علاقه و انگیزهٔ بیشتری در محیط آموزشی حضور یابند و افزون‌بر تلاش برای کسب دانش، نسبت به ارزش‌های موردتوجه نیز پایبندی بیشتری نشان دهند (عابدی و میرزائی، ۱۳۸۵). استفاده از روش‌های نشاط‌آفرین در فرآیند آموزش، ضمن فراهم‌کردن محیطی رضایت‌بخش، می‌تواند مشکلاتی همچون غیبت، تأخیر، بی‌حوصلگی، کسالت در کلاس، مشکلات جسمی و روانی و درنهایت افت تحصیلی را کاهش دهد. در پرتو ایجاد شادابی و ارتقاء پیشرفت تحصیلی، زمینهٔ شکل‌گیری جامعه‌ای اندیشمند، پویا و خلاق فراهم خواهد شد (مرادی، یعقوبی، یوسف‌زاده، ۱۳۹۷).

ازاین‌رو، نشاط و شادابی در محیط‌های آموزشی از جایگاه مهمی در کیفیت و برنامه‌ریزی آموزشی برخوردار است (نیازآذری، ۱۳۹۳)؛ به‌گونه‌ای‌که علاقه به یادگیری، برانگیخته‌شدن حس کنجکاوی و رشد خلاقیت دانش‌آموزان با وضعیت و کیفیت محیط آموزشی آنان ارتباط نزدیکی دارد (اسدیان، ۱۳۹۷). این موضوع در تمامی مقاطع تحصیلی یکی از نیازهای اساسی دانش‌آموزان به‌شمار می‌رود؛ زیرا کودکان یادگیرندگانی با گرایش قوی به ادراکات بصری هستند (ارزانی، درویشی، زارعیان، ۱۳۹۴). آنان از حضور در محیط‌های نشاط‌آور و شاداب لذت می‌برند و این امر با افزایش انگیزه، زمینهٔ پیشرفت‌های چشمگیر علمی را فراهم می‌سازد (نیازآذری، ۱۳۹۳). همچنین، هرگاه امکانات، تسهیلات و برنامه‌ریزی‌های آموزشی متناسب بتواند حس کنجکاوی فراگیران را برانگیزد و آنان را به محیط آموزشی جذب کند، آن فضا برای دانش‌آموزان محیطی نشاط‌آور و دلپذیر خواهد بود (فاضلیان و عظیمی، ۱۳۹۳).

بر پایهٔ مطالب مطرح‌شده، ایجاد محیطی سرشار از شادی، نشاط و پویایی در مدارس، از مؤلفه‌های اساسی ارتقاء کیفیت آموزش و اثربخشی تعلیم و تربیت به‌شمار می‌آید. فضای شاد و انگیزه‌بخش کلاس، نه‌تنها اشتیاق دانش‌آموزان برای حضور در مدرسه و مشارکت در فعالیت‌های آموزشی را افزایش می‌دهد، بلکه عملکرد تحصیلی و سلامت روان آنان را بهبود بخشیده و رفتارهای سازنده را تقویت می‌کند. دراین‌میان، معلمان با ایجاد روابط صمیمانه، حمایت‌گرانه و مشارکت‌محور، در شکل‌گیری چنین فضایی نقشی تعیین‌کننده دارند و نحوهٔ تعامل آنان می‌تواند به رشد مهارت‌های اجتماعی، افزایش اعتمادبه‌نفس و تقویت روحیهٔ همکاری کمک کند. همچنین، بهره‌گیری از امکانات آموزشی مناسب، برنامه‌ریزی هدفمند و طراحی محیطی

جذاب، زمینه را برای شکوفایی خلاقیت، پرورش حس کنجکاوی و افزایش انگیزهٔ یادگیری فراهم می‌کند. درمجموع، توجه به شادی و نشاط در محیط‌های آموزشی، علاوه بر بهبود کیفیت یادگیری و رضایت دانش‌آموزان از مدرسه، بستر تحقق اهداف نظام تعلیم و تربیت و پرورش دانش‌آموزانی توانمند، سالم، خلاق و موفق را فراهم می‌سازد.

خشونت معلمان و پیامدهای آن در مدرسه

رفتارهای خشونت‌آمیز در محیط مدرسه می‌توانند فرآیند آموزش و پرورش را تحت تأثیر قرار داده و پیامدهای نامطلوبی به‌همراه داشته باشند؛ ازاین‌رو، گسترش خشونت در مدارس از مسائل نگران‌کننده در حوزهٔ تعلیم و تربیت به‌شمار می‌رود (بازرگان و غلامعلی لواسانی، ۱۳۸۲). پرخاشگری و خشونت زمانی بروز می‌یابد که تعادل میان تکانه‌های فرد و کنترل درونی او مختل شود. هر شرایطی که موجب افزایش تکانه‌های پرخاشگرانه و کاهش کنترل فردی شود، می‌تواند زمینهٔ بروز خشونت را فراهم سازد. به‌طور کلی، خشونت به هرگونه رفتار پرخاشگرانهٔ جسمانی، اجتماعی، اقتصادی یا روانی اطلاق می‌شود که فرد برای تحقق خواسته‌ها و اهداف خود، بدون توجه به تمایلات و حقوق دیگران، به‌کار می‌گیرد (Kouhestani, Baqcheqi, Rezayi & EbrahimiFakhar, 2012).

تعریف خشونت با توجه به شرایط فرهنگی و محیطی جوامع مختلف متفاوت است. سازمان بهداشت جهانی[5] خشونت را استفادهٔ عمدی از نیروی فیزیکی یا قدرت، به‌صورت واقعی یا تهدیدآمیز، علیه خود، دیگران یا یک گروه و جامعه تعریف می‌کند که احتمال دارد به آسیب جسمی، مرگ، صدمات روانی، اختلال در رشد یا محرومیت منجر شود (قادرپور و مرتضی‌نژاد، ۱۴۰۰). پژوهشگران عوامل متعددی را در تبیین خشونت مطرح کرده‌اند که عوامل درونی یا انگیزشی ازجملهٔ آن‌هاست. این عوامل با ایجاد انگیزه و تمایل، فرد را به‌سمت رفتارهای پرخاشگرانه سوق می‌دهند. افزون‌براین، شرایط و موقعیت‌های محیطی نیز در شکل‌گیری این رفتارها مؤثرند؛ به‌گونه‌ای‌که رفتار فرد نه‌تنها از ویژگی‌های فردی، بلکه از شرایط و موقعیت‌های محیطی نیز تأثیر می‌پذیرد (کریمی، ۱۳۹۰).

خشونت در مدارس یکی از نمودهای نادیده‌گرفتن حقوق کودکان به‌شمار می‌رود و صرفاً به تنبیه بدنی محدود نمی‌شود؛ بلکه رفتارها و گفتارهای تحقیرآمیز یا بی‌اعتنایی به دانش‌آموزان نیز می‌تواند آثار نامطلوبی بر سلامت روان آنان برجای گذارد (سگاری و ناستی‌زایی، ۱۴۰۲). این پدیده، افزون‌بر پیامدهای فردی، آثار اجتماعی گسترده‌ای نیز دارد و می‌تواند به بیزاری از مدرسه، افت تحصیلی و حتی ترک تحصیل منجر شود (کریمی، ۱۳۹۰).

با توجه به گستردگی خشونت در مدارس، دبیرکل سازمان ملل متحد[6] در سال ۲۰۰۶ پژوهشگران را به مطالعه و بررسی این موضوع فراخواند و تأکید کرد که تمامی کودکان باید در محیطی عاری از خشونت آموزش ببینند و مدارس به فضایی ایمن و حمایت‌کننده تبدیل شوند. Pişkin, Atik, Çınkır, Ogulmus, Babadoğan & Çokluk (2014)، خشونت معلم را استفادهٔ عمدی از قدرت علیه دانش‌آموزان در قالب‌های جسمانی، کلامی، روانی و جنسی و با هدف آسیب‌رسانی تعریف می‌کنند. پیامدهای این نوع خشونت در دو دسته قابل‌بررسی است: نخست، پیامدهای مرتبط با معلمان، شامل کاهش اثربخشی تدریس، بروز رفتارهای پرخاشگرانه نسبت به همکاران، گسترش خشونت فراتر از محیط مدرسه و کاهش جایگاه اجتماعی؛ دوم، پیامدهای مرتبط با دانش‌آموزان، شامل افت تحصیلی، ترک تحصیل، افزایش آسیب‌های اجتماعی و مشکلات روانی پایدار.

بر اساس فرضیهٔ ناکامی پرخاشگری، ناکامی فرد در دستیابی به اهداف موردنظر می‌تواند زمینه‌ساز رفتارهای پرخاشگرانه شده و او را به‌سمت آسیب‌رساندن به عامل یا منبع ناکامی سوق دهد. در محیط مدرسه نیز ممکن است برخی معلمان هنگام مواجهه با ناتوانی دانش‌آموزان در یادگیری یا درک مطالب درسی، واکنش‌های نامناسب و شدیدتری نشان دهند.

تنبیه بدنی ازجمله شایع‌ترین رفتارهای خشونت‌آمیز معلمان نسبت به دانش‌آموزان گزارش شده است (رئیسی سرمیچی و ناستی‌زایی، ۱۴۰۱). این رفتار شامل اعمالی مانند کتک‌زدن، لگدزدن، استفاده از چوب، سیلی‌زدن و موارد مشابه است (بازرگان و غلامعلی لواسانی، ۱۳۸۲). درمقابل، معلمان باید آگاه باشند که برقراری نظم و انضباط در کلاس از طریق تهدید و تحقیر امکان‌پذیر نیست؛ بلکه با برنامه‌ریزی مناسب، استفاده از روش‌های جذاب تدریس، مدیریت صحیح کلاس و برخورداری از شخصیت سالم حرفه‌ای، می‌توان از بی‌انضباطی پیشگیری و زمینهٔ شکل‌گیری طبیعی نظم را فراهم کرد (Fathiazar, 2015).

Kounin & Gump بیان می‌کنند کودکانی که با معلمان تنبیه‌گر مواجه‌اند، در مقایسه با سایر دانش‌آموزان رفتارهای پرخاشگرانهٔ بیشتری بروز می‌دهند (Ball ، ۱۳۷۳). افزون‌بر تنبیه بدنی، برخی معلمان از شیوه‌هایی مانند تحقیر، تمسخر، توهین، معرفی دانش‌آموزان متخلف در صف مدرسه، گرداندن آنان در حیاط مدرسه و حبس استفاده می‌کنند (بازرگان و همکاران، ۱۳۸۲). درحالی‌که تنبیه تنها می‌تواند رفتار نامطلوب را به‌طور موقت سرکوب کند و معمولاً به حذف واقعی آن منجر نمی‌شود؛ به‌گونه‌ای‌که با حذف عامل تنبیه، احتمال بازگشت رفتار با شدت بیشتری وجود دارد (کریمی و فتحی آذر، ۱۳۸۵).

همچنین، Kennedy (1995)، بیان می‌کند معلمانی که در دوران کودکی تجربهٔ تنبیه از سوی والدین داشته‌اند، گرایش بیشتری به تنبیه دانش‌آموزان دارند. از سوی دیگر، فضایی که در آن عیب‌جویی، مقایسهٔ مداوم و سرزنش دانش‌آموزان رایج باشد، می‌تواند زمینه‌ساز حسادت و روابط خصمانه میان آنان شود (سلیمی، ۱۳۸۲). بااین‌حال، برخی پژوهشگران معتقدند بسیاری از رفتارهای خشونت‌آمیز معلمان بیش از آن‌که ناشی از ویژگی‌های درونی آنان باشد، تحت تأثیر شرایط محیطی و فشارهای روانی قرار دارد؛ به‌طوری‌که استرس می‌تواند تحریک‌پذیری، خشم سریع، ناامیدی و واکنش‌های تکانشی را افزایش داده و زمینهٔ بروز رفتارهای آزاردهنده را فراهم سازد (Fromuth, Davis, Kelly & Wakefield, 2015).

معلمان بخش قابل‌توجهی از زمان خود را با دانش‌آموزان در محیط مدرسه سپری می‌کنند و ازاین‌رو، در شکل‌گیری شخصیت، رفتار و پیشرفت تحصیلی آنان نقش مهمی دارند. پژوهش Wallace, G. R. (1994)، نشان داد برخورد معلمان مبتنی بر امید، احترام، بزرگواری و نشاط می‌تواند در اصلاح رفتار دانش‌آموزان دارای سابقهٔ بزهکاری مؤثر باشد. درمقابل، اقداماتی مانند ارجاع مداوم دانش‌آموزان به مدیر، بیرون‌فرستادن آنان از کلاس، رهاکردن در راهرو بدون نظارت و بی‌توجهی به مسائل و مشکلات جدی آنان، نه‌تنها به بهبود رفتارشان کمک نمی‌کند، بلکه ممکن است پیامدهای نامطلوبی نیز به‌همراه داشته باشد (سلیمی، ۱۳۸۲).

مدرسه زمانی می‌تواند رسالت آموزشی و تربیتی خود را به‌طور مؤثر انجام دهد که محیطی امن، آرام و حمایت‌گر فراهم آورد و یادگیری در آن بدون ترس، تهدید و خشونت شکل گیرد. اهمیت خشونت در مدارس تنها به پیامدهای فوری محدود نمی‌شود، بلکه آثار بلندمدت آن بر نگرش دانش‌آموزان نسبت به آموزش، مدرسه و روابط اجتماعی نیز قابل‌توجه است. مواجهه با رفتارهای خشونت‌آمیز می‌تواند سلامت روان، انگیزهٔ تحصیلی و شیوهٔ تعامل افراد را تحت تأثیر قرار دهد. دراین‌میان، معلمان به‌دلیل ارتباط مستقیم و مستمر با دانش‌آموزان، از عوامل مهم در ایجاد یا پیشگیری از چنین تجربه‌هایی هستند. تعامل مبتنی بر احترام متقابل، حمایت عاطفی، همدلی و حفظ شأن دانش‌آموزان، زمینهٔ رشد تحصیلی، اجتماعی و روان‌شناختی آنان را فراهم می‌کند؛ درمقابل، تنبیه، تحقیر، تهدید و رفتارهای پرخاشگرانه نه‌تنها به اصلاح رفتار منجر نمی‌شوند، بلکه می‌توانند تداوم الگوهای خشونت‌آمیز را در مدرسه و زندگی آینده افزایش دهند. بنابراین، پیشگیری از خشونت و ترویج فرهنگ تعامل محترمانه در مدارس، از پیش‌نیازهای ارتقاء کیفیت آموزش و تحقق اهداف نظام تعلیم و تربیت و زمینه‌ساز پرورش دانش‌آموزانی سالم، مسئولیت‌پذیر و برخوردار از مهارت‌های اجتماعی است.

روش پژوهش

مطالعهٔ حاضر با رویکرد توصیفی – تحلیلی و بر پایهٔ شیوهٔ اسنادی – کتابخانه‌ای انجام شده است. دراین‌راستا، منابع علمی و اسناد مرتبط با موضوع، با تمرکز بر نقش رفتار و کیفیت تدریس معلمان در ارتقاء کیفیت آموزش، ایجاد نشاط در محیط یادگیری و پیشگیری از خشونت در مدرسه، موردمطالعه قرار گرفتند. مباحث مرتبط، پس از استخراج، بر اساس مؤلفه‌های اصلی پژوهش، شامل کیفیت آموزش، کیفیت تدریس، ارتباط معلم و دانش‌آموز، نشاط در آموزش و خشونت در مدرسه، تنظیم و سامان‌دهی شدند. در ادامه، محتوای گردآوری‌شده بر مبنای این مؤلفه‌ها موردتحلیل قرار گرفته و به‌صورت منسجم ارائه شد.

بحث و نتیجه‌گیری

کیفیت آموزش مفهومی چندبُعدی است که تحقق آن به تعامل هماهنگ عوامل آموزشی، انسانی و محیطی وابسته بوده و تنها به انتقال محتوای درسی محدود نمی‌شود. دستیابی به اهداف نظام تعلیم و تربیت مستلزم عملکرد هماهنگ اجزای نظام آموزشی در جهت ارتقاء کیفیت است. دراین‌میان، کیفیت تدریس به‌عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل آموزش اثربخش، زمانی تحقق می‌یابد که معلم با بهره‌گیری از دانش تخصصی، روش‌های مناسب تدریس، مدیریت مطلوب کلاس و توجه به تفاوت‌های فردی، زمینهٔ یادگیری فعال، تفکر، انگیزش و رشد توانایی‌های دانش‌آموزان را فراهم سازد. اثربخشی تدریس همچنین به کیفیت رابطهٔ معلم و دانش‌آموز وابسته است؛ روابط مبتنی بر احترام، همدلی، حمایت، انعطاف‌پذیری و بازخورد سازنده، انگیزه، مشارکت، احساس تعلق، اعتمادبه‌نفس و خودکارآمدی دانش‌آموزان را تقویت می‌کند، درحالی‌که ضعف در روابط انسانی و بی‌توجهی به نیازهای آنان، کیفیت یادگیری را تضعیف می‌کند. همچنین، ایجاد فضایی شاد، پویا و انگیزه‌بخش در مدرسه، با تقویت انگیزه، خلاقیت، مشارکت، روابط اجتماعی و سلامت روان، به افزایش علاقه به یادگیری و بهبود عملکرد تحصیلی منجر می‌شود و معلمان از طریق تعامل، روش‌های تدریس فعال و ایجاد فضای مشارکتی، در شکل‌گیری آن نقش دارند. درمقابل، رفتارهای خشونت‌آمیز مانند تحقیر، توهین، تهدید و بی‌اعتنایی می‌توانند سلامت روان، انگیزه، اعتمادبه‌نفس، احساس امنیت و نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه را تضعیف کرده و کیفیت روابط انسانی، یادگیری و تحقق اهداف تربیتی را کاهش دهند. ازاین‌رو، پرهیز از خشونت و تقویت

تعاملات مبتنی بر احترام، حمایت و حفظ کرامت انسانی، ضرورتی اساسی برای ارتقاء کیفیت محیط آموزشی به‌شمار می‌رود. درمجموع، کیفیت آموزش، تدریس، رابطهٔ معلم و دانش‌آموز، شادی و نشاط و پرهیز از خشونت، مؤلفه‌هایی به‌هم‌پیوسته‌اند که افزون‌بر موفقیت تحصیلی و رشد همه‌جانبهٔ دانش‌آموزان، می‌توانند نگرش، شخصیت، شیوهٔ تعامل، مسئولیت‌پذیری، اعتمادبه‌نفس و الگوهای رفتاری آنان را در سال‌های آینده شکل دهند. ازاین‌رو، تحقق اهداف نظام تعلیم و تربیت مستلزم توجه هم‌زمان به این عوامل و ایجاد محیطی ایمن، حمایت‌گر، بانشاط و مبتنی بر تعامل سازنده برای تربیت نسلی سالم، مسئولیت‌پذیر و آمادهٔ ایفای نقش مؤثر در جامعه است.

پیشنهادات

پیشنهادات پژوهشی

- انجام مطالعه با هدف بررسی تأثیر کیفیت تدریس بر کیفیت آموزش و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در مقاطع مختلف تحصیلی، در جهت تبیین ابعاد گوناگون این رابطه و نقش آن در بهبود فرآیند یاددهی و یادگیری؛
- مطالعه و بررسی نقش رابطهٔ معلم و دانش‌آموز در افزایش انگیزه، مشارکت تحصیلی، خودکارآمدی و احساس تعلق دانش‌آموزان به مدرسه؛
- مطالعه و بررسی تأثیر ایجاد محیط‌های آموزشی شاد و بانشاط بر یادگیری، خلاقیت، سلامت روان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان؛
- مطالعه و بررسی رابطهٔ رفتارهای حرفه‌ای معلمان، ازجمله حمایت عاطفی، صمیمیت و بازخوردهای سازنده، با کیفیت تدریس و یادگیری دانش‌آموزان؛
- مطالعه و بررسی عوامل فردی، سازمانی و محیطی مؤثر بر بروز رفتارهای خشونت‌آمیز معلمان در مدارس؛
- مطالعه و بررسی پیامدهای کوتاه‌مدت و بلندمدت خشونت معلمان بر عملکرد تحصیلی، سلامت روان و روابط اجتماعی دانش‌آموزان؛
- مطالعه و بررسی کیفیت رابطهٔ معلم و دانش‌آموز، نشاط محیط آموزشی و کیفیت تدریس در مدارس مختلف به‌منظور شناسایی عوامل مؤثر بر ارتقاء کیفیت آموزش؛
- مطالعه و بررسی اثربخشی برنامه‌های آموزشی با هدف ارتقاء مهارت‌های ارتباطی، مدیریت کلاس و کنترل هیجان معلمان و تأثیر آن بر کیفیت تدریس و کاهش رفتارهای خشونت‌آمیز.

پیشنهادات اجرایی

- برای ارتقاء کیفیت تدریس، دوره‌های آموزشی مستمر در زمینهٔ روش‌های نوین تدریس، مدیریت کلاس و ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان برگزار شود؛
- زمینهٔ تقویت روابط مبتنی بر احترام، حمایت، همدلی و اعتماد متقابل میان معلمان و دانش‌آموزان در محیط مدرسه فراهم شود؛
- مدیران مدارس با آماده‌سازی فضای آموزشی شاد، پویا و انگیزه‌بخش و تأمین امکانات مناسب، زمینهٔ افزایش مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های آموزشی را فراهم کنند؛
- در مدیریت کلاس درس، از شیوه‌های تشویقی، بازخوردهای سازنده و روش‌های مشارکتی به‌جای برخوردهای تنبیهی و محدودکننده استفاده شود؛
- کارگاه‌های آموزشی برای تقویت مهارت‌های ارتباطی، کنترل هیجان، مدیریت تعارض و پیشگیری از رفتارهای خشونت‌آمیز معلمان برگزار شود؛
- نظام نظارت و حمایت حرفه‌ای از معلمان به‌منظور شناسایی و کاهش عوامل زمینه‌ساز رفتارهای خشونت‌آمیز در محیط مدرسه تقویت شود؛
- به سلامت روان و رضایت شغلی معلمان، به‌عنوان یکی از عوامل مؤثر بر کیفیت تدریس، روابط انسانی و ایجاد محیطی آرام و بانشاط در مدارس، توجه شود؛
- زمینهٔ مشارکت فعال دانش‌آموزان در فرآیند یاددهی و یادگیری از طریق به‌کارگیری روش‌های تدریس فعال، تعامل‌محور و دانش‌آموزمحور فراهم شود.

موازین اخلاقی

در این مطالعه اصول اخلاق در پژوهش شامل اخذ رضایت آگاهانه از شرکت کنندگان و حفظ اطلاعات محرمانه آنها رعایت گردیده است.

تشکر و قدردانی

پژوهشگران مراتب قدردانی و تشکر خود را از کلیه شرکت‌کنندگان این پژوهش که با استقبال و بردباری، در روند استخراج نتایج همکاری نمودند، اعلام می‌دارند.

تعارض منافع

نویسندگان این مطالعه هیچ گونه تعارض منافعی در انجام و نگارش آن ندارند.

واژه نامه

۱. نظریهٔ یادگیری اجتماعی	1. Social learning theory
۲. نظریهٔ خودتعیین‌گری	2. Self-determination theory (S.D.T)
۳. نظریهٔ بوم‌شناختی	3. Ecological theory
۴. ریزسیستم	4. Microsystem
۵. سازمان بهداشت جهانی	5. World Health Organization (W.H.O)
۶. دبیرکل سازمان ملل متحد	6. United Nations

منابع فارسی

اقدسی، س.، کیامنش، ع.، مهدوی هزاره، م.، و صفرخانی، م. (۱۳۹۳). تعامل معلم – دانش‌آموز در کلاس درس مدارس موفق و ناموفق: مطالعهٔ موردی از مدارس ابتدایی شرکت‌کننده در آزمون پرلز ۲۰۰۶ و تیمز ۲۰۰۷. *فصلنامهٔ علمی – پژوهشی تعلیم و تربیت*، ۳۰(۳)، ۱۲۰–۹۳.

امیری، ج. (۱۴۰۰). رابطهٔ توسعهٔ حرفه‌ای معلمان با عملکرد تحصیلی با تأکید بر نقش میانجی پیوند با مدرسه دانش‌آموزان پسر متوسطهٔ دوم. *فصلنامهٔ مدیریت و چشم‌انداز آموزش (۳)*، ۱۳۹– ۱۶۶.

ارزانی، ن.، درویشی، ح.، و زارعیان، م. (۱۳۹۴). بررسی عوامل شاداب‌سازی مدارس بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *نشریهٔ مهارت‌های روان‌شناسی تربیتی*، ۶(۳)، ۹۸–۸۷.

اسحاقیان، م.، و عمادزاده، م. (۱۳۸۲). کیفیت در نظام تعلیم و تربیت، شاخص‌های کیفیت در نظام تعلیم و تربیت (سطح خرد)، قسمت دوم. *فصلنامهٔ آموزه*، (۲۰)، ۱۴–۷.

اسدیان، س. (۱۳۹۷). تأثیر فضای شاد و خنثی کلاس درس بر نگرش دانش‌آموزان به برنامهٔ درسی آموزش ریاضیات. *مجلهٔ علمی پژوهشی پژوهش‌های برنامهٔ درسی (انجمن مطالعات برنامهٔ درسی ایران)*، ۸(۱)، ۱۰۳–۸۵.

بازرگان، ز.، و غلامعلی لواسانی، م. (۱۳۸۲). خشونت بدنی در مدرسه و راهکارهایی برای پیشگیری و کاهش آن. *فصلنامهٔ نوآوری‌های آموزشی*، ۲(۶)، ۳۰–۱۳.

بازرگان، ز.، صادقی، ن.، و غلامعلی لواسانی، م. (۱۳۸۲). بررسی وضعیت خشونت کلامی در مدارس راهنمایی شهر تهران: مقایسهٔ نظرات دانش‌آموزان و معلمان. *مجلهٔ روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۳۲(۱)، ۲۸–۱.

بال، س. (۱۳۷۳). *انگیزش در آموزش و پرورش* (س.ع.ا. مسدد، مترجم). انتشارات دانشگاه شیراز.

برزگر، س.س.، و کرمی، ل. (۱۳۹۴). ارتقاء کیفیت آموزشی در مدارس. *نخستین همایش بین‌المللی مدیریت آموزشی ایران*.

تورانی، ح. (۱۳۸۰). الگویی برای ارتقاء مستمر کیفیت در فرآیند برنامهٔ درسی دورهٔ ابتدایی. *فصلنامهٔ تعلیم و تربیت*، ۱۷(۲)، ۷۰–۴۷.

جمالی، ج.، و سلطانی، م. (۱۳۹۹). تأثیر خصوصی‌سازی مدارس و مدیریت آن بر کیفیت آموزش در ایران. *فصلنامهٔ جهان نوین*، ۳(۱۲)، ۴۸–۳۵.

دارایی، ب. (۱۳۹۳). سکان‌دار محیط یادگیری: نگاهی به ارتباط انسانی معلم و دانش‌آموز. *رشد معلم*، ۳۰(۷ و ۸)، ۵۳–۵۲.

فاضلیان، پ.، و عظیمی، ص. (۱۳۹۳). بررسی دیدگاه معلمان در مورد چگونگی شاداب‌سازی مدارس با توجه به استانداردهای کالبدی طراحی فضاهای آموزشی. *پژوهش‌های تربیتی*،(۲۹)، ۶۱–۴۱.

فروم، ا. (۱۳۶۱). *آناتومی ویران‌سازی انسان* (ا. صبوری، مترجم). انتشارات پویش.

قادرپور، ث.، و مرنضی‌نژاد، ن. (۱۴۰۰). تجربهٔ زیستهٔ معلمان دورهٔ ابتدایی از دلایل افزایش خشونت علیه معلمان. *دوفصلنامهٔ علمی تخصصی پژوهش در آموزش ابتدایی*، ۳(۵)، ۸۹–۷۶.

قاسم‌زاده، ا.، عباسیان، ح.، و محمودی، ی. (۱۴۰۰). بررسی مشکلات رفتاری دانش‌آموزان در مدارس: مؤلفه‌ها و ارائهٔ راهکارهای مقابله با آن. *فصلنامهٔ علمی تخصصی مطالعات کاربردی در علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی*، ۴(۱)، ۴۶–۳۵.

قدرتی، ر.، و دایی‌زاده، ح. (۱۴۰۳). شناسایی ابعاد تسهیم دانش در راستای توسعهٔ سلامت در اداره‌های آموزش و پرورش استان مازندران. *نشریهٔ رویکردهای نوین در مدیریت آموزش و علوم سلامت*، ۱(۲)، ۱۲–۱.

قدم‌پور، ع.، قره‌ویسی، س.، و سلیمانی، م. (۱۴۰۲). بررسی رابطهٔ میان پیوند با مدرسه و خودکارآمدی تحصیلی: نقش واسطه‌ای کیفیت ارتباط معلم – دانش‌آموز. *فصلنامهٔ تعلیم و تربیت*، ۳۹(۴)، ۷۷– ۹۱.

کریمی، ب.، و فتحی آذر، ا. (۱۳۸۵). تأثیر برخورد مناسب معلم بر سبک‌های مقابله‌ای بدررفتاری و ضداقتدار دانش‌آموزان مقطع ابتدایی. *دوماهنامهٔ علمی – پژوهشی دانشور رفتار*، ۱۳(۱۸)، ۲۱– ۳۲.

کریمی، ف. (۱۳۹۰). بررسی انواع خشونت کلامی و عوامل پدیدآورندهٔ آن از نظر دانش‌آموزان و معلمان. *پژوهشنامهٔ حقوقی*، ۲(۲)، ۸۵– ۱۰۲.

کرد، ا.، آژند، م.، و حاتمی‌فر، ی. (۱۴۰۳). تأثیر رفتار معلم بر دانش‌آموزان از دیدگاه روان‌شناسی. *مجلهٔ علمی اختلالات جنسی و روانی*، ۲(۳)،۱۷–۱.

لاری، ن.، حجازی، ا.، اژه‌ای، ج.، و جوکار، ب. (۱۳۹۸). ادراک معلمان از عوامل مؤثر بر ارتباط معلم – دانش‌آموز: تحلیل پدیدارشناسی. *فصلنامهٔ نوآوری‌های آموزشی*، ۱۸(۷۰)، ۸۰–۵۳.

محمدی‌نژاد، ع.، و نیکبخت، ا. (۱۴۰۰). تأثیر کیفیت رابطهٔ معلم – دانش‌آموز و کیفیت محیط آموزشی بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دبستانی در تهران. *پژوهش و نوآوری در تربیت و توسعه*، ۳(۴)، ۳۰–۲۰.

مرادی، آ.، یعقوبی، ا.، و یوسف‌زاده، م. (۱۳۹۷). پیش‌بینی شادمانی دانشجویان با توجه به مؤلفه‌های برنامهٔ درسی پنهان. *اندیشه‌های نوین تربیتی دانشکدهٔ علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهرا (س)*، ۱۴(۲)، ۲۴۷–۲۱۹.

معروفی، ی.، کیامنش، ع.، مهرمحمدی، م.، و علی‌عسکری، م. (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی: بررسی برخی دیدگاه‌ها. *فصلنامهٔ مطالعات و برنامهٔ درسی*، ۱(۵)، ۱۱۲-۸۱.

میرکمالی، س.م. (۱۳۷۹). *رهبری و مدیریت آموزشی*. انتشارات یسطرون.

ناصری جهرمی، ر.، محمدجعفری، خ.، علوی، س.و.، و میرغفاری، ف. (۱۳۹۹). طراحی اعتباریابی چارچوب برنامهٔ درسی ذهن شاد در دورهٔ ابتدایی – رویکرد ترکیبی. *مجلهٔ علمی پژوهشی پژوهش‌های برنامهٔ درسی (انجمن مطالعات برنامهٔ درسی ایران)*، ۱۱(۲)، ۱۷۸-۱۵۴.

نقیه، م. (۱۳۸۹). *ظرافت‌های معلمی: ۶۷۸ نکتهٔ کاربردی برای معلمان و دبیران*. انتشارات بین‌المللی گاج.

نیازآذری، ک. (۱۳۹۳). بررسی تأثیر شادابی و نشاط در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان متوسطهٔ شهر ساری. *دوفصلنامهٔ مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی*، ۲(۳)، ۵۷-۳۵.

عابدی، ا.، و میرزائی، پ. (۱۳۸۵). مقایسهٔ اثربخشی روش‌شناختی – رفتاری فورادیس و روش آموزش مهارت‌های اجتماعی در افزایش میزان شادی دانش‌آموزان دبیرستان‌های اصفهان. *اندیشه‌های نوین تربیتی دانشکدهٔ علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهرا (س)*، ۲(۳ و ۴)، ۷۱-۵۹.

عبدی‌زرین، س.، و علیاری، ص. (۱۳۹۹). تأثیر صمیمیت و بدرفتاری معلم در اعتبار معلم. *دوفصلنامهٔ علمی – ترویجی راهبردهای نوین تربیت معلمان*، ۶(۱۰)،۶۱-۳۳.

عسگری، ف.، و محجوب مؤدب، ه. (۱۳۸۹). مقایسهٔ ویژگی‌های تدریس اثربخش از دیدگاه مدرسین و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی گیلان. *نشریهٔ گام‌های توسعه در آموزش پزشکی*، ۷(۱)،۳۳-۲۶.

راستگو، ب.، و احمدی، ص. (۱۳۹۹). مروری بر تدریس اثربخش، عوامل مؤثر در تدریس معلمان و معرفی روش‌هایی برای پویاترکردن تدریس. *فصلنامهٔ رویکردهای پژوهشی نوین در مدیریت و حسابداری*، ۴(۴۴)، ۲۱۰-۲۰۱.

ربانی، ز.، و حجازی، ا. (۱۳۹۸). انگیزش و هیجان‌های تحصیلی بر اساس نیم‌رخ‌های درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دورهٔ اول متوسطهٔ شهر تهران. *مجلهٔ مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۱(۱) ، ۲۵-۱.

رئیسی سرمیچی، ر.، و ناستی‌زایی، ن. (۱۴۰۱). اثر خشونت بر تحصیل‌گریزی، خوش‌بینی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان. *نشریهٔ علمی پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۶(۵۷)، ۳۶-۲۲.

رضایی، ع.، حیدری، ز.، و حیدری، ف. (۱۴۰۲). تأثیر رفتار معلم بر قانون‌پذیری دانش‌آموزان. *کنفرانس بین‌المللی (روان‌شناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی)*

ساعدی، ر.، و قادری، م. (۱۴۰۲). قوم‌نگاری انتقادی الگوهای بر تدریس معلمان ابتدایی. *پژوهش‌های کیفی در برنامهٔ درسی*، ۴(۱۲)، ۳۳-۶.

سگاری، د.، و ناستی‌زایی، ن. (۱۴۰۲). اثر خشونت معلم بر هیجانات مثبت و منفی تحصیلی و اضطراب مدرسه. *فصلنامهٔ نوآوری‌های پژوهشی*، ۲۲(۸۵)، ۱۲۶-۱۰۷.

سلیمی، س.ج. (۱۳۸۲). بررسی رابطهٔ چگونگی رفتار معلم با نظم‌پذیری دانش‌آموزان دبیرستانی. *نوآوری‌های آموزشی*، ۲(۶)، ۱۰۶-۹۳.

سمازیس، ف.، و مصدقی نیک، ف. (۱۴۰۳). نقش واسطه‌ای نیازهای بنیادین روان‌شناختی و شادکامی در رابطهٔ میان سبک‌های تعامل معلم – دانش‌آموز با کفایت اجتماعی دانش‌آموزان. *انجمن جامعه‌شناسی آموزش و پرورش ایران*، ۱۰(۲)، ۳۸۴-۳۷۰.

شریفی، ز.، غریب وند نوترکی، ف.، طاهری حاجیوند، ب.، و طاهری‌نژاد، ط. (۱۴۰۱). تأثیر هیجانات مثبت معلمان و تأثیر بر روی دانش‌آموزان. *هفتمین کنفرانس ملی نوآوری و تحقیق در مدیریت، روان‌شناسی و آموزش و پرورش*.

شمشیری، ب.، و دستوری، ن. (۱۳۹۶). جایگاه شادی در نظام آموزشی ایران. *دومین کنفرانس ملی پژوهش‌های نوین ایران و جهان در روان‌شناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی*.

زاهد بابلان، ع.، و معینی‌کیا، م. (۱۳۸۹). بررسی وضعیت تعامل کلامی معلمان – دانش‌آموزان در جریان تدریس و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدرسه‌های ابتدایی شهرستان اردبیل. *مجلهٔ علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۶(۲)، ۱۲۶-۱۱۱.

فهرست منابع

Abdi Zarrin, S., & Aliari, S. (2020). The effect of teacher intimacy and mistreatment on teacher credibility. *Biannual Scientific-Extension Journal of New Strategies for Teacher Education*, 6(10), 33–61. [Persian]

Abedi, A., & Mirzaei, P. (2006). Comparing the effectiveness of Fordyce's cognitive-behavioral method and social skills training method in increasing happiness among high school students in Isfahan. *New Thoughts in Education, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Alzahra University*, 2(3 & 4), 59–71. [Persian]

Aghdasi, S., Kiamanesh, A., Mahdavi Hezaveh, M., & Safarkhani, M. (2014). Teacher-student interaction in successful and unsuccessful school classrooms: A case study of elementary schools participating in PIRLS 2006 and TIMSS 2007. *Quarterly Journal of Education*, 30(3), 93–120. [Persian]

Amiri, J. (2021). The relationship between teachers' professional development and academic performance with emphasis on the mediating role of school bonding

Cadima, J., Leal, T., & Burchinal, M. (2010). The quality of teacher–student interactions: Associations with first graders' academic & behavioral outcomes. Journal of School Psychology, 48(6), 457–482.

Coşkun, K., & Kara, C. (2020). What happens during teacher–student interaction in the first year of primary school? A new explanation. SAGE Open, April–June 2020, 1–14.

Crowley, E. P. (1993). A qualitative analysis of mainstreamed behaviorally disordered aggressive adolescents' perceptions of helpful & unhelpful teacher attitudes & behaviors. Exceptionality, 4(3), 131–135.

Daraei, B. (2014). The helmsman of the learning environment: A look at the human relationship between teacher and student. *Teacher Growth*, 30(7 & 8), 52–53. [Persian]

Eshaghian, M., & Emadzadeh, M. (2003). Quality in the education system, quality indicators in the education system (micro level), Part 2. *Quarterly Journal of Amuzeh*, (20), 7–14.

Fathiazar, E. (2015). Teaching methods & techniques (4th ed.). Tabriz University. [In Persian]

Fazelian, P., & Azimi, S. (2014). Investigating teachers' views on how to revitalize schools with regard to the physical design standards of educational spaces. *Educational Research*, (29), 41–61. [Persian]

Ferguson, E., & Houghton, S. (1992). The effects of contingent teacher praise, as specified by Canter's Assertive Discipline Programme, on children's on-task behavior. Educational Studies, 18(1), 83–93.

Fisher, D., Waldrip, B., & den Brok, P. J. (2005). Students' perceptions of primary teachers' interpersonal behavior & of cultural dimensions in the classroom environment. International Journal of Educational Research, 43(1/2), 25–38.

Fromm, E. (1982). *The anatomy of human destructiveness* (A. Sabouri, Trans.). Pouyesh Publications. [Persian]

Fromuth, M. E., Davis, T. L., Kelly, D. B., & Wakefield, C. (2015). Descriptive features of student psychological maltreatment by teachers. Journal of Child & Adolescent Trauma, 8(2), 127–135.

Ghadampour, A., Gharehveisi, S., & Soleimani, M. (2023). Investigating the relationship between school bonding and among male upper secondary students. *Quarterly Journal of Management and Educational Perspective*, 3(1), 139–166. [Persian]

Arzani, N., Darvishi, H., & Zareian, M. (2015). Investigating the factors of school revitalization on students' academic achievement. *Journal of Educational Psychology Skills*, 6(3), 87–98. [Persian]

Asadian, S. (2018). The effect of a happy and neutral classroom atmosphere on students' attitudes toward the mathematics curriculum. *Scientific-Research Journal of Curriculum Studies (Iranian Curriculum Studies Association)*, 8(1), 85–103. [Persian]

Asgari, F., & Mahjub Moaddab, H. (2010). Comparing the characteristics of effective teaching from the perspective of instructors and students of Guilan University of Medical Sciences. *Journal of Steps in Medical Education Development*, 7(1), 26–33. [Persian]

Ball, S. (1994). *Motivation in education* (S. A. A. Mosaddad, Trans.). Shiraz University Press. [Persian]

Barzegar, S. S., & Karami, L. (2015). Improving educational quality in schools. *The 1st International Conference on Educational Management of Iran*. [Persian]

Bazargan, Z., & Gholamali Lavasani, M. (2003). Physical violence in schools and strategies for its prevention and reduction. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 2(6), 13–30. [Persian]

Bazargan, Z., Sadeghi, N., & Gholamali Lavasani, M. (2003). Investigating the state of verbal violence in middle schools in Tehran: A comparison of students' and teachers' views. *Journal of Psychology and Educational Sciences*, 32(1), 1–28. [Persian]

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature & design. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bundick, M. J., & Tirri, K. (2014). Student perceptions of teacher support & competencies for fostering youth purpose & positive youth development: Perspectives from two countries. Applied Developmental Science, 18(3), 148–162.

perspective. *Scientific Journal of Sexual and Psychological Disorders*, 2(3), 1–17. [Persian]

Kouhestani, H. R., Baqcheqi, N., Rezayi, K., & EbrahimiFakhar, H. R. (2012). Examination the potential factors of professional violence among the Medicine students. Journal of Job Health of Iran, 2(11), 23–48. [Persian]

Kyle, P. B. (1991). Developing cooperative interaction in schools for teachers & administrators. Individual Psychiatric Journal of Adlerian Theory – Research on Patricie, 42(2), 261–265.

Lari, N., Hejazi, E., Ejei, J., & Jokar, B. (2019). Teachers' perceptions of factors affecting teacher-student communication: A phenomenological analysis. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 18(70), 53–80. [Persian]

Liu, P. (2013). Perceptions of the teacher-student relationship: A study of upper elementary teachers & their students. International Education, 42(2), 3–23.

Maroufi, Y., Kiamanesh, A., Mehrmohammadi, M., & Aliaskari, M. (2007). Evaluating teaching quality in higher education: A review of some perspectives. *Quarterly Journal of Curriculum Studies*, 1(5), 81–112. [Persian]

Marx, A. A., Simonsen, J. C., & Kitchel, T. (2016). Undergraduate student course engagement & the influence of student, contextual, & teacher variables. J. Agricultural Educ., 57, 212–228.

McCabe, E. M., Davis, C., Mandy, L., & Wong, C. (2022). The role of school connectedness in supporting the health & well-being of youth: Recommendations for school nurses. NASN School Nurse, 37(1), 42–47.

McHugh, R. M., Horner, C. G., Colditz, J. B., & Wallace, T. L. (2013). Bridges & barriers adolescent perceptions of student–teacher relationships. Urban Education, 48(1), 9–43.

Mirkamali, S. M. (2000). *Educational leadership and management*. Yastaroun Publications.

Mohammadinejad, A., & Nikbakht, A. (2021). The effect of teacher-student relationship quality and educational environment quality on academic engagement of elementary students in Tehran. *Research and academic self-efficacy: The mediating role of teacher-student relationship quality. Quarterly Journal of Education*, 39(4), 77–91. [Persian]

Ghaderpour, S., & Marandizadeh, N. (2021). The lived experience of elementary teachers regarding the causes of increased violence against teachers. *Biannual Scientific-Specialized Journal of Research in Elementary Education*, 3(5), 76–89. [Persian]

Ghasemzadeh, E., Abbasian, H., & Mahmoudi, Y. (2021). Investigating students' behavioral problems in schools: Components and providing coping strategies. *Scientific-Specialized Quarterly Journal of Applied Studies in Social Sciences and Sociology*, 4(1), 35–46. [Persian]

Ghodrati, R., & Daeizadeh, H. (2024). Identifying the dimensions of knowledge sharing in line with health development in education departments of Mazandaran Province. *Journal of New Approaches in Educational Management and Health Sciences*, 1(2), 1–12. [Persian]

Hsu, L. (2010). The impact of perceived teachers' non-verbal immediacy on students' motivation for learning English. Asian EFL Journal, 12, 188–204.

Jamali, J., & Soltani, M. (2020). The effect of school privatization and its management on the quality of education in Iran. *Quarterly Journal of New World*, 3(12), 35–48. [Persian]

Karimi, B., & Fathi Azar, E. (2006). The effect of appropriate teacher behavior on coping styles of misbehavior and anti-authoritarianism in elementary school students. *Bimonthly Scientific-Research Journal of Daneshvar Behavior*, 13(18), 21–32. [Persian]

Karimi, F. (2011). Investigating types of verbal violence and its causative factors from the perspective of students and teachers. *Legal Research Journal*, 2(2), 85–102. [Persian]

Kennedy, J. H. (1995). Teachers, students, paraprofessionals, & young adults judgments about the acceptable use of corporal punishment in the rural south. Education & Treatment of Children, 18(1), 53–64.

Kord, A., Azhand, M., & Hatamifar, Y. (2024). The effect of teacher behavior on students from a psychological

Robinson, C. D. (2022). A framework for motivating teacher-student relationships. Educational Psychology Review, 34(4), 2061–2094.

Saedi, R., & Ghadri, M. (2023). Critical ethnography of teaching patterns of elementary teachers. *Qualitative Research in Curriculum*, 4(12), 6–33. [Persian]

Salimi, S. H. (2003). Investigating the relationship between teacher behavior and discipline among high school students. *Educational Innovations*, 2(6), 93–106. [Persian]

Schneider, M., Zhong, H. F., & Yeung, A. S. (2020). Competence & challenge in professional development: Teacher perceptions at different stages of career. Journal of Education for Teaching, 46(1), 36–54.

Segari, D., & Nastezaei, N. (2023). The effect of teacher violence on positive and negative academic emotions and school anxiety. *Quarterly Journal of Research Innovations*, 22(85), 107–126. [Persian]

Semazis, F., & Mosadeghi Nik, F. (2024). The mediating role of basic psychological needs and happiness in the relationship between teacher-student interaction styles and students' social competence. *Iranian Sociology of Education Association*, 10(2), 370–384. [Persian]

Shamshiri, B., & Dastouri, N. (2017). The place of happiness in Iran's educational system. *The 2nd National Conference on New Research of Iran and the World in Psychology, Educational Sciences, and Social Studies*. [Persian]

Sharifi, Z., Gharibvand Notarki, F., Taheri Hajivand, B., & Taherinejad, T. (2022). The effect of teachers' positive emotions and their impact on students. *The 7th National Conference on Innovation and Research in Management, Psychology, and Education*. [Persian]

Tourabi, H. (2001). A model for continuous quality improvement in the elementary school curriculum process. *Quarterly Journal of Education*, 17(2), 47–70. [Persian]

Trigueros, R., Padilla, A., Aguilar-Parra, J. M., Lirola, M. J., García-Luengo, A. V., Rocamora-Pérez, P., & López-Liria, R. (2020). The influence of teachers on motivation & academic stress & their effect on the learning strategies of university *Innovation in Education and Development*, 3(4), 20–30. [Persian]

Moradi, A., Yaghoubi, A., & Yousefzadeh, M. (2018). Predicting students' happiness with regard to the components of the hidden curriculum. *New Thoughts in Education, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Alzahra University*, 14(2), 219–247. [Persian]

Naghieh, M. (2010). *The subtleties of teaching: 678 practical tips for teachers and instructors*. Gaj International Publications. [Persian]

Naseri Jahromi, R., Mohammadjafari, K., Alavi, S. V., & Mirghafari, F. (2020). Design and validation of the happy mind curriculum framework in elementary education: A mixed approach. *Scientific-Research Journal of Curriculum Studies (Iranian Curriculum Studies Association)*, 11(2), 154–178. [Persian]

Niazazari, K. (2014). Investigating the effect of vitality and happiness on academic achievement of secondary school students in Sari. *Biannual Journal of Educational Planning Studies*, 2(3), 35–57. [Persian]

Pişkin, M., Atik, G., Çınkır, Ş., Ogulmus, S., Babadoğan, C., & Çokluk, O. (2014). The development & validation of Teacher Violence Scale. Eurasian Journal of Educational Research, 56(2014), 1–24.

Rabbani, Z., & Hejazi, E. (2019). Academic motivation and emotions based on academic engagement profiles of first-cycle secondary students in Tehran. *Journal of Teaching and Learning Studies*, 11(1), 1–25. [Persian]

Raeisi Sarmichi, R., & Nastezaei, N. (2022). The effect of violence on academic avoidance, academic optimism, and academic vitality of students. *Scientific Journal of Research in Educational Systems*, 16(57), 22–36. [Persian]

Rastgoo, B., & Ahmadi, S. (2020). A review of effective teaching, factors affecting teachers' teaching, and introducing methods for making teaching more dynamic. *Quarterly Journal of New Research Approaches in Management and Accounting*, 4(44), 201–210. [Persian]

Rezaei, A., Heydari, Z., & Heydari, F. (2023). The effect of teacher behavior on students' law-abidingness. *International Conference (Psychology, Educational Sciences, and Lifestyle)*. [Persian]

students. International Journal of Environmental Research & Public Health, 17(23), 9089, 1–11.

Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching & students' approaches to learning. Higher Education, 37(1), 57–70.

Tvedt, M., Bru, E., & Idsoe, T. (2021). Perceived teacher support & intentions to quit upper secondary school: Direct & indirect associations via emotional engagement & boredom. Scandinavian Journal of Educational Research, 65(1), 101–122.

Ünlü, M. (2018). An evaluation of occupational ethical values of geography teacher candidates in Turkey. Educational Research & Reviews, 13(2), 68–73.

Wallace, G. R. (1994). Discipline that motivates. Journal of Instructional Psychology, 21(4), 371–374.

Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes & interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. Journal of Educational Psychology, 91(1), 76.

Zahed Babelan, A., & Moeinikia, M. (2010). Investigating the state of verbal interaction between teachers and students during teaching and its relationship with academic achievement of elementary school students in Ardabil. *Journal of Educational Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz*, 6(2), 111–126. [Persian]

Zajda, J. I. (2020). Human rights education globally. Dordrecht: Springer.