



Ministry of Education
Islamic Republic of IRAN

ISSN:
1235-1735

Quarterly Journal of

Educational Innovations



Organization for Educational
Research and Planning

Abstract

The effect of teacher's violence on positive and negative academic emotions and school anxiety

- Dādrahmān Segāri, MA Student in Educational Management and Planning at University of Sistān and Baluchestān, Zāhedān, Iran¹
■ Nāser Nāstiezāie (PhD), University of Sistān and Baluchestān, Zāhedān, Iran²

The purpose of this study was to investigate the effect of teacher's violence on positive and negative academic emotions and school anxiety. It was a descriptive-correlation research. The research population included all second cycle high school students in Sarbāz city (Sistān and Baluchestān province) in the academic year 2021-2022 (N=1910). The research sample consisted of 320 students who were selected through random stratified sampling (by gender and field of study). Also, the research instruments consisted of teacher violence scale (Piskin et al., 2014), class - related emotion scales (Pekrun, 2005) and school anxiety scale (Phillips, 1978). Kolmogorov-Smirnov tests, Pearson correlation coefficient, Durbin-Watson and path analysis were used to analyze the data, using SPSS (Version 16) and Smart PLS (version 2) softwares. Findings showed that teacher's violence has a negative effect on positive academic emotions (pride, pleasure and hope) and has a positive effect on negative academic emotions (shame, anxiety, hopelessness, boredom, anger) and school anxiety (test anxiety, fear of assertiveness, lack of confidence). Considering the results, holding in-service training workshops for teachers in the areas of familiarity with children's natural rights, anger management, compassion and forgiveness towards others is recommended.

Keywords

Teacher's Violence, Positive Academic Emotions, Negative Academic Emotions, School Anxiety

E-mail: 1. dadrahman.segari1456@gmail.com 2. n_nastie1354@ped.usb.ac.ir (Corresponding Author)

Serial No.85. 22(1): Spring. 2023
Quarterly Journal of Educational Innovations

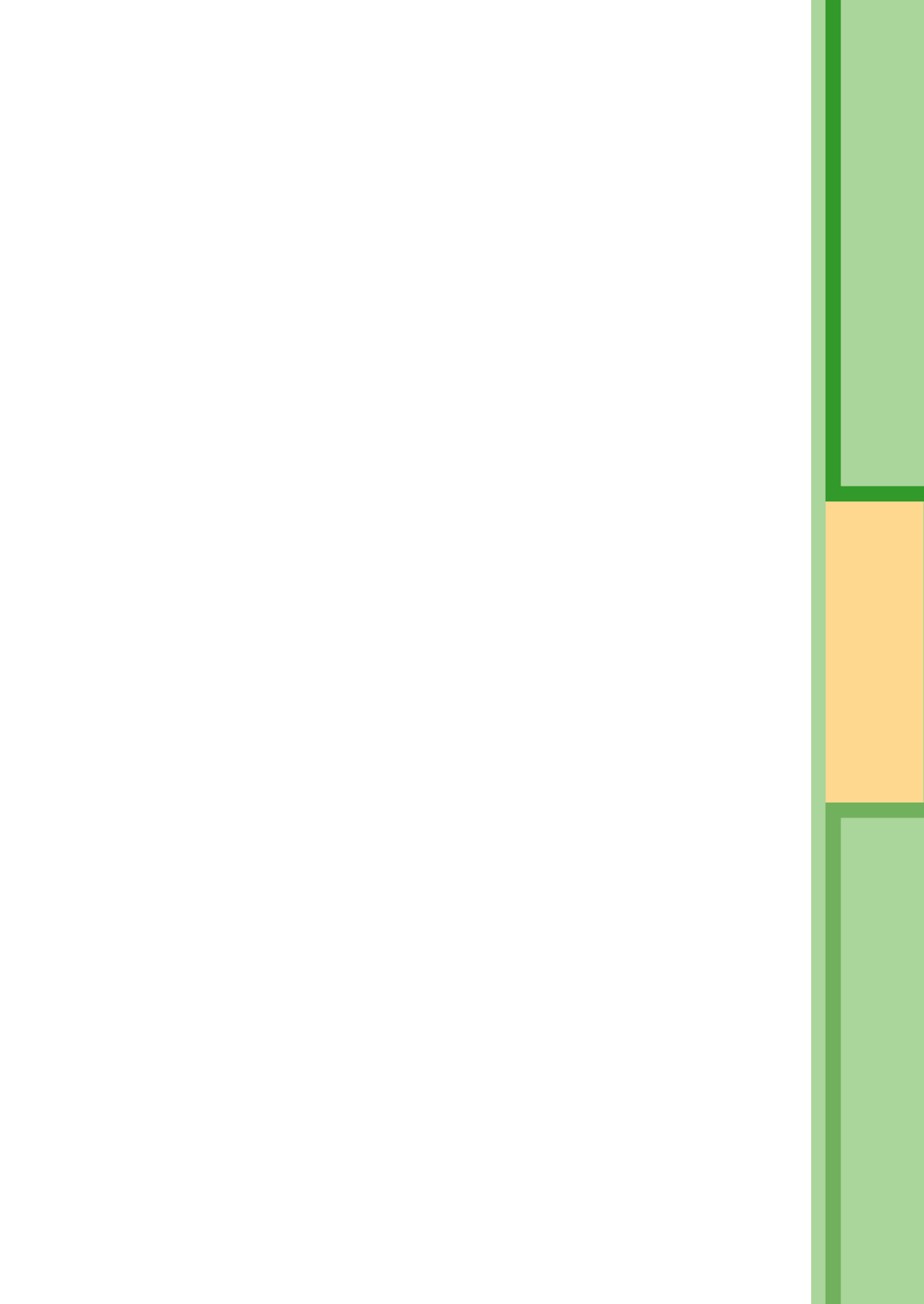


Published by Tehran University of Medical Sciences

BY NC

Copyright © The Authors.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>). Non-commercial uses of the work are permitted, provided the original work is properly cited.



اثر خشونت معلم بر هیجان‌های مثبت و منفی تحصیلی و اضطراب مدرسه

■ دادر حمن سگاری* ■ ناصر ناستی‌زایی**

چکیده:

هدف پژوهش حاضر بررسی اثر خشونت معلم بر هیجان‌های مثبت و منفی تحصیلی و اضطراب مدرسه است و روش آن توصیفی - همبستگی است. جامعه آماری پژوهش را تمامی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر سرپاز (استان سیستان و بلوچستان) در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ تشکیل دادند (N=۱۹۱۰). به شیوه نمونه‌گیری تصادفی - طبقه‌ای (برحسب جنسیت و رشته تحصیلی) تعداد ۳۲۰ دانش‌آموز از طریق مقیاس‌های خشونت معلم، هیجان‌های کلاس درس و اضطراب مدرسه مطالعه شدند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون‌های کولموگروف - اسمیرنوف، ضریب همبستگی پیرسون، دوربین - واتسون و تحلیل مسیر با کمک بسته نرم‌افزار آماری در علوم اجتماعی نسخه ۱۶ و نرم‌افزار حداقل مربعات جزئی هوشمند نسخه ۲ استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که خشونت معلم بر هیجان‌های مثبت تحصیلی (غرور، لذت و امید) اثر منفی و بر هیجان‌های منفی تحصیلی (شرم، اضطراب، خستگی، ناامیدی و خشم) و اضطراب مدرسه (اضطراب امتحان، ترس از ابراز وجود، فقدان اعتماد به نفس) اثر مثبت دارد. با توجه به نتایج، برگزاری کارگاه‌های آموزش ضمن خدمت برای معلمان در حوزه‌های آشنایی با حقوق طبیعی کودکان، کنترل خشم، شفقت و گذشت از دیگران پیشنهاد می‌شود.

خشونت معلم، هیجان‌های مثبت تحصیلی، هیجان‌های منفی تحصیلی، اضطراب مدرسه

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۴/۲ □ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۱/۵/۸ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۸/۱۴

* دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران.
E-mail: dadrahman.segari1456@gmail.com

** (نویسنده مسئول) دانشیار مدیریت آموزشی، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران.
E-mail: n_nastie1354@ped.usb.ac.ir

مقدمه

اکثر مردم کتک‌زدن و زخمی کردن و درگیری‌های فیزیکی را مظهر خشونت معنا می‌کنند؛ در حالی که خشونت فقط به خشونت و تعرضات بدنی محدود نمی‌شود و خشونت‌های روانی، کلامی و جنسی را نیز شامل می‌شود (شیرعلی، ۱۴۰۰). سازمان بهداشت جهانی^۱ (۲۰۰۲) خشونت را این‌گونه تعریف می‌کند: استفاده عمدی از نیروی فیزیکی یا قدرت، تهدید علیه خود، شخص دیگر و یا علیه گروه یا جامعه، که ممکن است به جراحت، مرگ یا آسیب روانی، رشد بد و ناصحیح و یا محرومیت منجر شود. خشونت در مدارس، یکی از جنبه‌های بی‌توجهی به حقوق کودک است و فقط با تنبیه بدنی نمود پیدا نمی‌کند؛ زیرا برخی رفتارها و گفتارها، که به تحقیر و نادیده گرفتن کودک منجر می‌شود، تأثیرات نامطلوبی در سلامت روانی او خواهد داشت. پیشکین^۲ و همکاران (۲۰۱۴) خشونت معلم را استفاده عمدی معلمان از قدرت در برابر دانش‌آموزان در اشکال گوناگون از جمله فیزیکی، کلامی، روانی و جنسی می‌دانند که هدفش آسیب‌رساندن به دانش‌آموزان است. بسیاری از رفتارهای خشونت‌آمیز و قلدرانه معلمان، نه به دلیل مسائل سادسی و درونی، بلکه ناشی از شرایط محیطی است و آنان در هنگام استرس می‌توانند الگوهای رفتاری مانند تحریک پذیر بودن، به سرعت خشمگین شدن، ناامیدی و فریادزدن تکانشی را از خود نشان دهند که پتانسیل زورگویی و آزار و اذیت را به همراه دارد (فرموث^۳ و همکاران، ۲۰۱۵). خشونت معلم، مانند خشونت در جامعه، دسته‌بندی‌های متنوعی دارد که از آن جمله می‌توان به خشونت مستقیم، شامل هر آنچه به چشم دیده می‌شود و آشکار است (مانند زدو خورد، شکنجه، تعذیب، قتل) و خشونت غیرمستقیم که به چشم دیده نمی‌شود، ولی آثار آن احساس می‌شود (مانند کینه، کدورت، بی‌اعتمادی، بی‌تفاوتی و همکاری نکردن) اشاره کرد (یاری قلی و همکاران، ۱۳۹۷). پیشکین و همکاران (۲۰۱۴) خشونت معلم را در اشکال جسمانی، کلامی، عاطفی و جنسی طبقه‌بندی می‌کنند: الف) خشونت جسمانی: شامل صدمه وارد کردن به فرد با ضربه زدن، بریدن، لگدزدن، سیلی زدن؛ ب) خشونت کلامی: رفتارهایی از قبیل تحقیر، توهین، دشنام، زیر پا گذاشتن حقوق دیگران، برچسب زدن، تمسخر و بی‌عدالتی در گفتار؛ ج) خشونت عاطفی (روانی) مانند اهانت، تهدید یا تحقیر کردن؛ د) خشونت جنسی: استفاده از کودک برای ارضای جنسی همراه با تماس (لمس کردن جنسی کودک یا تقاضا کردن از کودک که یک بزرگ‌سال را به طریق جنسی لمس کند) و یا بدون تماس (شامل در معرض نمایش قرار دادن آلات جنسی در مقابل کودک یا عکس‌های مستهجن از کودکان گرفتن). یاری قلی و همکاران (۱۳۹۶) پیامدهای خشونت معلمان را در دو دسته بررسی کردند که عبارت‌اند از: ۱) پیامدهای مربوط به معلمان (ناکارآمدی در تدریس، پرخاشگری با سایر معلمان و کارکنان مدرسه، انتقال خشونت به سطحی فراتر از مدرسه، تنزل جایگاه معلم در جامعه)؛ ۲) پیامدهای مربوط به دانش‌آموزان (افت تحصیلی و ترک تحصیل، افزایش معضلات اجتماعی، عوارض روانی ماندگار). هارمان و توتوکون^۴ (۲۰۱۱) در بررسی خشونت در مدارس دریافتند که شایع‌ترین رفتار خشونت‌آمیز معلمان در قبال دانش‌آموزان، تنبیه بدنی

است. هرچند که در سال‌های گذشته، معلمان از تحقیر، تمسخر، توهین، معرفی سر صف، گرداندن گروه‌های متخلف در حیاط مدرسه برای معرفی به سایرین، حبس و درنهایت تنبیه بدنی دانش‌آموزان استفاده می‌کردند (بازرگان و همکاران، ۱۳۸۲)، اما در حال حاضر، بیشترین اصول انضباطی به کار گرفته‌شده مربوط به هم‌قدمی همهٔ اعضای آموزش - اعم از دانش‌آموزان، مدیران، معلمان و اولیا - برای برقراری انضباط است و کمترین اصول انضباطی به کار گرفته‌شده در مدارس، مربوط به انضباط بر پایهٔ تنبیه است (سلیمی و قاسمی، ۱۳۹۷). هکر^۵ و همکاران (۲۰۲۲) نتیجه گرفتند که ویژگی دانش‌آموزان قربانی خشونت معلم سلامت روان پایین، عملکرد اجتماعی ضعیف، اعتمادبه‌نفس پایین، داشتن دیدگاه منفی به خود، اضطراب، گوشه‌گیری و انزواطلبی است. سسینیونگا^۶ و همکاران (۲۰۲۲) دریافتند دانش‌آموزانی که قربانی خشونت معلمان می‌شوند پیامدهایی از قبیل افت تحصیلی شدید، غیبت‌های مکرر از مدرسه، ترک تحصیل زودرس و اختلالات روانی را تجربه می‌کنند. از آنجاکه معلمان چهره‌های معتبری در فرهنگ ایرانی هستند، مطالعات کمی دربارهٔ رفتارهای خشونت‌آمیز معلمان در مقایسه با مطالعات خشونت در میان دانش‌آموزان انجام شده است؛ از این رو لازم است که مطالعات بیشتری در این زمینه و پیامدهای آن انجام شود. هدف از پژوهش حاضر، بررسی تأثیر خشونت معلم در هیجانات تحصیلی^۷ و اضطراب مدرسه^۸ دانش‌آموزان است. محیط مدارس باید محیطی شاد و پویا باشد. در واقع هرچه در شاداب‌سازی مدارس بیشتر تلاش شود، احساس ارزشمند و مثبت‌بودن در دانش‌آموزان بیشتر پرورش می‌یابد؛ درحالی‌که غفلت از این موضوع، ممکن است پیامدهای آسیب‌زایی به بار آورد. محیط مدرسه اگر به‌دور از شادی و نشاط باشد، چه‌بسا امر تعلیم و تربیت از اهداف حقیقی خود فاصله گیرد. در صورتی‌که دانش‌آموزان در کلاس به‌قدر کافی شاد نباشند، نه‌فقط رغبت خود را به درس از دست خواهند داد، بلکه یادگیری آن‌ها نیز تحت تأثیر قرار خواهد گرفت؛ زیرا کیفیت یادگیری دانش‌آموزان به میزان خشنودی و شادی آنان از مدرسه و کلاس درس بستگی دارد. علاوه‌براین، دانش‌آموزان شاد سلامت روانی بهتر و الگوی رفتاری مطلوب‌تری دارند و فراگیران بهتری هستند (شمشیری و دستوری، ۱۳۹۶). هیجانات تحصیلی و اضطراب مدرسه با نحوهٔ تعامل و رفتار معلمان با دانش‌آموزان مرتبط‌اند و همچنین، همان‌طور که پیشینهٔ تجربی خشونت معلم نشان داد، کمتر پژوهشگری اثر خشونت معلم بر هیجانات تحصیلی و اضطراب مدرسه را برای موضوع پژوهش خود انتخاب کرده است.

دانش‌آموزان در خلال آموزش‌های رسمی، نه‌فقط به کسب مهارت‌های شناختی و دانش موردنیاز دست می‌یابند، بلکه می‌توانند هیجانات خوشایند و ناخوشایند مرتبط با یادگیری و پیشرفت را نیز در خود شکل دهند (ینگ^۹ و همکاران، ۲۰۱۷). هیجانات تحصیلی، که دانش‌آموزان تجربه می‌کنند، مستقیماً از فعالیت‌های تحصیلی یا نتایج تحصیلی متأثرند. این تعریف بر این دلالت دارد که هیجانات وابسته به فعالیت‌های مرتبط با تحصیل نیز هیجانات تحصیلی تلقی می‌شوند. لذت برخاسته از یادگیری، خستگی ناشی از آموزش‌های کلاسی و ناکامی‌ها و عصبانیت‌های ناشی از تکالیف دشوار، نمونه‌هایی

از هیجانات مرتبط با فعالیت‌های تحصیلی است (دبیر و همکاران، ۱۳۹۶). هیجانات تحصیلی را به دو دسته هیجانات مثبت (غرور، امیدواری و لذت) و هیجانات منفی (خشم، اضطراب، ناامیدی، شرم و خستگی) تقسیم‌بندی کرده‌اند (عرب‌زاده، ۱۳۹۸). دانش‌آموزان هیجانات تحصیلی مثبت و منفی را تجربه می‌کنند؛ برای مثال وقتی فراگیران نمرات خوبی می‌گیرند، احساس غرور و اطمینان می‌کنند و وقتی مطالب درسی را نمی‌فهمند، نگران می‌شوند. وقتی معلمان با آنان غیرمنصفانه رفتار می‌کنند، خشم تمامی وجودشان را فرامی‌گیرد و در نهایت وقتی خود را در معرض مطالب درسی ملال‌آور می‌بینند، به شدت احساس خستگی می‌کنند (ویرهاس^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۶). هیجانات مثبت تحصیلی استفاده از راهبردهای یادگیری خلاقانه و انعطاف‌پذیر مثبت و هیجانات منفی استفاده از راهبردهای خشک‌تر مثل تمرین ساده را افزایش می‌دهند (رستگار، ۱۳۹۶). فعال‌سازی هیجانات مثبت تحصیلی می‌تواند با افزایش انگیزه و تنظیم هیجان و انتخاب راهبردهای یادگیری در فرایند یادگیری تأثیر مثبتی داشته باشد. همچنین هیجانات منفی تحصیلی ممکن است با سازوکارهای رفتاری، مانند بازداری از فعالیت با افزایش نگرانی و اضطراب و گرایش به اجتناب از شرایط موفقیت‌آمیز در فرایند یادگیری تأثیر بگذارد (حجازی و همکاران، ۱۳۹۸). هیجانات با انگیزش، راهبردهای یادگیری، منابع شناختی، خودگردانی یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مرتبط و بر سلامت روان‌شناختی و جسمانی آنان اثرگذارند (اورپول^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۷). نادمی و همکاران (۱۴۰۰) دریافتند که حمایت و تشویق معلم سبب افزایش هیجانات مثبت تحصیلی و کاهش هیجانات منفی تحصیلی می‌شود. کریمی و فلاح (۲۰۲۱) به این نتیجه رسیدند که حمایت عاطفی معلم با هیجانات تحصیلی رابطه دارد. اکورنس^{۱۲} (۲۰۲۲) نتیجه گرفت که هیجانات مثبت کلاسی به همراه ادراکات مثبت از محیط روانی - اجتماعی آموزشگاه تأثیر بسزایی در کاهش تمایل به ترک تحصیل فراگیران دارد. ساندر و دی لافونته^{۱۳} (۲۰۲۲) دریافتند دانش‌آموزان با هیجانات مثبت تحصیلی نه فقط ویژگی‌های شخصیتی بازبودن، وظیفه‌شناسی، برون‌گرایی و توافق‌پذیری را دارند، بلکه اعتماد تحصیلی بالاتری هم دارند. صدوقی و حجازی (۲۰۲۱) دریافتند معلمانی که از دانش‌آموزان خود حمایت می‌کنند نه فقط مستقیماً مشارکت دانش‌آموزان را در فعالیت‌های کلاسی فراهم می‌کنند، بلکه با تقویت هیجانات مثبت و کاهش هیجانات منفی می‌توانند در میزان مشارکت کلاسی دانش‌آموزان تأثیرگذار باشند. تریگپروس^{۱۴} و همکاران (۲۰۲۰) پی بردند که معلمان در مقام افراد مهم و تأثیرگذار در زندگی تحصیلی دانش‌آموزان می‌توانند هیجانات مثبت و منفی تحصیلی آنان را تحت تأثیر خود قرار دهند. یو^{۱۵} و همکاران (۲۰۲۰) پی بردند که تعامل معلم با دانش‌آموزان هیجانات مثبت کلاسی را بهبود می‌بخشد و هیجانات مثبت کلاسی هم سبب افزایش علایق و انگیزه فرد به یادگیری می‌شوند. تورس^{۱۶} و همکاران (۲۰۱۸) دریافتند که اشتیاق هیجانی معلم با هیجانات مثبت و منفی تحصیلی دانش‌آموزان مرتبط است.

اختلال اضطراب^{۱۷} یکی از رایج‌ترین اختلالات روانی در کودکان و نوجوانان است. بسیاری از کودکان

مبتلا به اختلال‌های اضطرابی و آن‌هایی که نشانه‌های اضطراب را در حد خفیف‌تری در سن پایین تجربه می‌کنند در دوران نوجوانی و بزرگسالی همچنان مشکلات مربوط به سازگاری را خواهند داشت. در واقع اختلال اضطرابی آن‌ها سیر مزمن دارد (نگریروز و میلر^{۱۸}، ۲۰۱۴). اضطراب مدرسه، که یکی از مشکلات عمده دانش‌آموزان است، اضطراب اجتماعی و اضطراب تحصیلی را دربر می‌گیرد. کودک دارای اضطراب مدرسه ممکن است اضطراب اجتماعی یا تحصیلی و یا هر دو را تجربه کند (طاهری و همکاران، ۱۳۹۰). اضطراب مدرسه شامل سه بعد شناختی (افکار مزاحم)، عاطفی (احساس ترس یا نگرانی) و روان‌شناختی (احساس شکست) در متن فعالیت‌هایی است که در مدرسه اتفاق می‌افتد که با عملکرد ضعیف در مدرسه یا طرد اجتماعی از سوی معلم و هم‌کلاسی‌ها تقویت می‌شود (گیلبر^{۱۹} و همکاران، ۲۰۱۹). اضطراب مدرسه از چهار عامل اضطراب امتحان، ترس از ابراز وجود، فقدان اعتمادبه‌نفس و واکنش‌های فیزیولوژیک تشکیل شده است. اضطراب امتحان با پاسخ دانش‌آموز قبل، حین و بعد از شرایط امتحان مرتبط است؛ جایی که دانش‌آموز از ارزیابی و شکست خوردن بسیار می‌ترسد و این مسئله باعث نمایان شدن نشانه‌های اضطراب در وی می‌شود. ابراز وجود به دانش‌آموز احساس خودکارآمدی و کنترل درونی می‌دهد و این حس، اعتمادبه‌نفس دانش‌آموز را در روابط متقابل با دیگران تقویت می‌کند. دانش‌آموزی که اعتمادبه‌نفس پایینی دارد خود را در انجام اغلب تکالیف ناتوان می‌بیند. عامل واکنش‌های فیزیولوژیک نیز بیانگر فعال شدن سیستم‌های خودکار بدن هنگام مواجهه با شرایط تنش‌زای مدرسه است که می‌تواند میزان اضطراب مدرسه را تشدید کند (ادیب‌نیا و شمس اسفندآباد، ۱۳۹۹). کوهی جنقرد و همکاران (۱۴۰۰) یکی از مؤلفه‌های مهم در طراحی مدرسه مطلوب و امن را صفات و رفتارهای مناسب معلمان یافتند. دمیر و کوتلو^{۲۰} (۲۰۱۶) دریافتند که دانش‌آموز دارای اضطراب مدرسه نامنی، تردید و تکانشگری، نبود پیشرفت تحصیلی و نداشتن خلاقیت و کنجکاو را تجربه می‌کند. قربانی و رئیسی (۱۳۹۸) پی بردند که تأثیرات کوتاه‌مدت اضطراب مدرسه عبارت‌اند از: میزان بالای تنیدگی، عملکرد تحصیلی ضعیف، و کناره‌گیری از همسالان و تأثیرات بلندمدت آن که در صورت درمان نشدن، در سراسر زندگی ادامه خواهد یافت و این اختلال، بر کارآمدی، شکوفایی استعداد، شکل‌گیری شخصیت و هویت اجتماعی او تأثیر منفی خواهد گذاشت. اسلامی و همکاران (۱۳۹۷) دریافتند دانش‌آموزانی که در مدرسه از حمایت معلم بهره‌مند نیستند اضطراب بیشتری را تجربه می‌کنند. حاج‌بابایی (۱۳۹۱) دریافت که مدرسه مطلوب مدرسه‌ای است که در آن، معلم صلاحیت‌های علمی و اخلاقی لازم را داشته باشد. ناصرزاده (۱۳۸۹) دریافت معلمانی که از تنبیه استفاده می‌کنند اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان را پایین می‌آورند. خسروی و بیگدلی (۱۳۸۷) دریافتند که رفتارهای خشونت‌آمیز معلم ممکن است موجب افزایش اضطراب دانش‌آموزان شود. زریلو و اوسترم^{۲۱} (۲۰۱۱) دریافتند که معلمان می‌توانند با ایجاد محیطی خصمانه، ناامن و نامطمئن در مدرسه، اضطراب دانش‌آموزان را افزایش دهند. مک ایووی^{۲۲} (۲۰۰۵) دریافت که دانش‌آموزان قربانی خشونت معلم احساس خوشایندی به مدرسه و کلاس درس

ندارند. سیلوستر^{۲۳} (۲۰۱۱) پی برد معلمانی که رفتارهای خشونت‌آمیز طعنه‌زدن، اسم‌گذاری، نپذیرفتن تکلیف و تحقیر دانش‌آموزان را بروز می‌دهند موجب افزایش اضطراب در دانش‌آموزان می‌شوند. اینگول و نوداهل^{۲۴} (۲۰۱۳) نتیجه گرفتند معلمان با برقراری جو روانی - عاطفی خوب می‌توانند میزان اضطراب و استرس دانش‌آموزان را کاهش دهند.

یکی از مسئولیت‌های مهم مدارس، فراهم آوردن محیطی عاری از رفتارهای خصمانه و الگوهای نامناسب است. از آنجاکه خشونت معلم باعث آسیب‌های جسمانی، اجتماعی و روانی دانش‌آموزان می‌شود و بستری برای بروز خشونت در زندگی بزرگ‌سالی را فراهم می‌آورد، لازم است که مسئله خشونت معلم و پیامدهای آن در مدارس با دقت مطالعه و راهکارهایی برای تعدیل و رفع آن ارائه شود. با توجه به اهمیت بسیار هیجانات تحصیلی و تأثیر آن‌ها در کارکردهای تحصیلی دانش‌آموزان، متأسفانه به این مقوله در نظام آموزشی و در حیطه پژوهش توجه کمتری شده و پژوهش‌هیجان‌های تحصیلی مغفول مانده است (پکران^{۲۵} و همکاران، ۲۰۱۴). بنابراین برای ارتقای عملکرد تحصیلی و بهزیستی روانی دانش‌آموزان لازم است که معلمان در کلاس درس شرایطی را فراهم کنند که دانش‌آموزان هیجانات تحصیلی مثبتی را تجربه کنند. هیجانات تحصیلی منفی می‌توانند تعاملات کلاسی را دچار مشکل سازند و بر اکتساب اطلاعات جدید، بازیابی موارد آموخته‌شده و حل مسئله اثر منفی گذارند و عملکرد تحصیلی را تضعیف کنند (رشیدزاده و همکاران، ۱۳۹۸). همچنین با توجه به اینکه اضطراب مدرسه می‌تواند آثار منفی کوتاه‌مدت و بلندمدتی داشته باشد، سلامت روانی دانش‌آموزان را تهدید کند، باعث کاهش کارآمدی و شکوفایی استعدادهای آن‌ها شود و فرد را به ناامیدی، بی‌ارزشی و افسردگی سوق دهد، شناسایی عواملی که می‌توانند با اضطراب مدرسه مرتبط باشند ضروری است. با توجه به مطالب گفته‌شده، مسئله اصلی پژوهش بررسی اثر خشونت معلم بر هیجانات مثبت و منفی کلاس درس و اضطراب مدرسه است.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر، توصیفی - همبستگی است. جامعه آماری پژوهش را تمامی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر سرباز (استان سیستان و بلوچستان) در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ به حجم ۱۹۱۰ نفر (۹۴۴ نفر پسر و ۹۶۶ نفر دختر) تشکیل می‌دادند که ۶۰ نفر در رشته علوم تجربی و ۱۸۵۰ نفر در رشته ادبیات و علوم انسانی تحصیل می‌کردند. به شیوه نمونه‌گیری تصادفی - طبقه‌ای (برحسب جنسیت و رشته تحصیلی) و براساس فرمول نمونه‌گیری کوکران^{۲۶} (۱۹۷۷) تعداد ۳۲۰ دانش‌آموز به‌منزله نمونه انتخاب شدند که برحسب جنسیت، ۱۶۲ نفر (۵۱٪) دختر و ۱۵۸ نفر (۴۹٪) پسر بودند. برحسب رشته تحصیلی، ۳۱۰ نفر (۹۷٪) در رشته ادبیات و علوم انسانی و ۱۰ نفر (۳٪) در رشته علوم تجربی تحصیل می‌کردند. در تعیین حجم نمونه در نرم‌افزار حداقل مربعات جزئی هوشمند، برخی از متخصصان توصیه می‌کنند از راهبرد «قاعده ۱۰» مشابه با مدل یابی مبتنی بر کوواریانس استفاده کنند. حجم نمونه باید

ده برابر بیشتر از تعداد مسیرهای بین سازه‌ها (یعنی همان روابط بین متغیرهای پنهان) باشد. این قواعد سرانگشتی، معادل این است که گفته شود حداقل حجم نمونه باید ده برابر حداکثر تعداد پیکان‌هایی باشد که به متغیری پنهان در مدل مسیری حداقل مربعات جزئی وارد می‌شود. افزون بر روش قبلی، بسیاری از محققان برای محاسبه حجم نمونه در حداقل مربعات جزئی از روش تحلیل توان^{۲۷}، که کوهن^{۲۸} (۱۹۹۲) ارائه کرده، استفاده می‌کنند. به باور پژوهشگران، حجم نمونه لازم باید با تحلیل توان براساس قسمتی از مدل با بزرگ‌ترین تعداد پیش‌بین‌ها تعیین شود. در تحلیل توان آماری کوهن، برای مدل‌های رگرسیون چندگانه بیان شده است که مدل‌های اندازه‌گیری برحسب بارهای بیرونی، کیفیتی قابل قبول دارند. بارهای عاملی باید بالاتر از آستانه مشترک ۷/۰ باشند. حجم نمونه لازم برای روش حداقل مربعات جزئی در سطح اطمینان ۹۵ درصد با ضریب تشخیص ۲۵ درصد در جدول ۱ ارائه شده است. پژوهشگران از جدول ۱ بیش از همه روش‌های دیگر استفاده می‌کنند.

جدول ۱. حجم نمونه در حداقل مجذورات جزئی (کوهن، ۱۹۹۲)

تعداد روابط	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
حجم نمونه	۵۲	۵۹	۶۵	۷۰	۷۵	۸۰	۸۴	۸۸	۹۱

از پرسش‌نامه‌های زیر برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده شد:

الف) مقیاس خشونت معلم^{۲۹}: این مقیاس را پیشکین و همکاران در سال ۲۰۱۴ طراحی کرده‌اند. پرسش‌نامه یک مقیاس خودگزارش‌دهی دانش‌آموز برای اندازه‌گیری رفتار خشونت‌آمیز معلمان است. پرسش‌نامه با ۳۶ گویه و ۵ بعد خشونت فیزیکی^{۳۰} (یازده گویه)، تمسخر کردن^{۳۱} (پنج گویه)، عیب‌جویی^{۳۲} (هشت گویه)، ستم کردن^{۳۳} (شش گویه) و خشونت جنسی^{۳۴} (شش گویه) میزان خشونت معلم به دانش‌آموزان را بررسی می‌کند. پرسش‌نامه براساس مقیاس شش‌درجه‌ای لیکرت از هرگز تا هر روز تنظیم شده است. نمره‌گذاری پرسش‌نامه از ۰ = هرگز تا ۵ = هر روز است. حداقل و حداکثر نمره در این پرسش‌نامه به ترتیب برابر با ۰ و ۱۸۰ است و هرچه نمره به ۱۸۰ نزدیک‌تر باشد، نشانه خشونت زیاد معلم در قبال دانش‌آموزان است. پیشکین و همکاران (۲۰۱۴) برای تعیین روایی سازه پرسش‌نامه از تحلیل عاملی استفاده شد که نتایج نشان داد بار عاملی تمامی گویه‌ها بین ۰/۵۷ تا ۰/۹۱ است که در سطح کمتر از ۰/۰۱ معنادارند. آلفای کرونباخ برای کل مقیاس را ۰/۹۶ و برای خرده‌مقیاس‌های خشونت فیزیکی ۰/۹۲، خشونت جنسی ۰/۹۵، عیب‌جویی ۰/۹۰، تمسخر کردن ۰/۸۸ و ستم کردن ۰/۸۷ را گزارش کردند. پژوهی و ناد (۱۳۹۶) به هنجاریابی پرسش‌نامه خشونت معلم در قبال دانش‌آموزان پرداختند. برای تعیین روایی سازه پرسش‌نامه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. نتایج نشان داد این پرسش‌نامه شامل پنج عامل (خشونت فیزیکی،

تمسخر کردن، عیب‌جویی، ستم کردن و خشونت جنسی) با شاخص‌های برآزش مطلوب مقیاس است؛ بنابراین پذیرفته شد که پرسش‌نامه ابزاری تشخیصی است که می‌تواند میزان خشونت معلم را اندازه‌گیری کند. همچنین آلفای کرونباخ در پژوهی و نادى (۱۳۹۶) برای مقیاس کل ۰/۹۰ و برای خرده‌مقیاس‌های خشونت فیزیکی ۰/۸۷، تمسخر کردن ۰/۸۹، عیب‌جویی ۰/۸۵، ستم کردن ۰/۷۲ و خشونت جنسی ۰/۷۷ به‌دست آمد. در پژوهش حاضر نیز برای پایایی پرسش‌نامه، آلفای کرونباخ ۰/۷۶ و پایایی ترکیبی ۰/۸۴ به‌دست آمد؛ بنابراین می‌توان پذیرفت که پرسش‌نامه از پایایی مطلوبی برخوردار است.

ب) پرسش‌نامهٔ هیجانات کلاس درس^{۳۵}: این مقیاس را پکران و همکاران در سال ۲۰۰۵ به‌منظور بررسی هیجانات مثبت و منفی کلاس درس طراحی کرده‌اند. پرسش‌نامه دارای ۸۰ گویه و دو بخش هیجانات مثبت و هیجانات منفی است. بخش هیجانات مثبت کلاس از سه هیجان لذت (ده گویه)، امیدواری (هشت گویه) و غرور (نه گویه) و بخش هیجانات منفی کلاس از پنج هیجان خشم (نه گویه)، اضطراب (دوازده گویه)، شرم (یازده گویه)، ناامیدی (ده گویه) و خستگی (یازده گویه) تشکیل شده است. پرسش‌نامه براساس مقیاس سه‌درجه‌ای لیکرت از هرگز تا همیشه تنظیم شده است. نمره‌گذاری پرسش‌نامه از ۰ = هرگز تا ۲ = همیشه است. حداقل و حداکثر نمره در بخش هیجانات مثبت کلاس به‌ترتیب برابر با ۰ و ۵۴ است. هرچه نمره به ۵۴ نزدیک‌تر باشد، بیانگر آن است که دانش‌آموز هیجانات مثبت بیشتری را در کلاس درس تجربه می‌کند. حداقل و حداکثر نمره در بخش هیجانات منفی کلاس به‌ترتیب برابر با ۰ و ۱۰۶ است. هرچه نمره به ۱۰۶ نزدیک‌تر باشد، بیانگر آن است که دانش‌آموز هیجانات منفی بیشتری را در کلاس درس تجربه می‌کند. در مطالعهٔ پکران و همکاران (۲۰۰۵) ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های لذت، امیدواری، غرور، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی به‌ترتیب برابر با ۰/۸۵، ۰/۷۹، ۰/۸۲، ۰/۸۶، ۰/۸۶، ۰/۸۹، ۰/۹۰ و ۰/۹۳ به‌دست آمد. پیکسوتو^{۳۶} و همکاران (۲۰۱۵) پرسش‌نامهٔ فوق را اعتبارسنجی کردند و روایی سازهٔ پرسش‌نامه را با استفاده از تحلیل عاملی بررسی کردند و مقدار بار عاملی تمامی گویه‌ها را مطلوب ارزیابی کردند. گراوند و همکاران (۱۳۹۵) به‌هنجاریابی پرسش‌نامهٔ هیجانات کلاس درس پرداختند و به‌منظور تعیین روایی از روش آماری تحلیل عاملی تأییدی استفاده کردند. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که ساختار چندبعدی مقیاس‌های هیجان مربوط به کلاس با داده‌ها برآزش قابل قبولی داشت. نتایج با تأکید مجدد بر تفکیک مقیاس‌های هیجانات مثبت (لذت، امیدواری، غرور) و منفی (خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی) برای اندازه‌گیری تجارب هیجانی گوناگون در موقعیت کلاس درس به‌طور تجربی، از روایی درونی مقیاس هیجانات کلاس درس حمایت کرد. همچنین برای بررسی پایایی مقیاس، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار آن برای هیجانات کلاس شامل لذت ۰/۹۳، امیدواری ۰/۹۲، غرور ۰/۸۹، خشم ۰/۸۹، اضطراب ۰/۸۹، شرم

۰/۹۱، نامیدی ۰/۹۳ و خستگی ۰/۹۵ به دست آمد. در مجموع نتایج نشان داد که مقیاس هیجانات کلاس درس پکران و همکاران (۲۰۰۵) برای سنجش هیجانات مربوط به کلاس ابزاری روا و پایاست. در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسش‌نامه برای هیجانات مثبت کلاس آلفای کرونباخ ۰/۶۹ و پایایی ترکیبی ۰/۸۴ و برای هیجانات منفی کلاس، آلفای کرونباخ ۰/۶۳ و پایایی ترکیبی ۰/۷۷ به دست آمد؛ بنابراین می‌توان پذیرفت که پرسش‌نامه از پایایی مطلوبی برخوردار است.

ج) مقیاس اضطراب مدرسه^{۲۷}: این مقیاس را فیلیپس در سال ۱۹۷۸ طراحی کرده است. پرسش‌نامه با ۷۴ گویه و ۴ بعد اضطراب امتحان، ترس از ابراز وجود، واکنش‌های فیزیولوژیک و فقدان اعتماد به نفس میزان اضطراب مدرسه را بررسی کرد. فیلیپس (۱۹۷۸) در تعیین روایی مقیاس، از روایی صوری و محتوایی استفاده کرد و نتیجه گرفت که این مقیاس از روایی صوری و محتوایی مناسبی برخوردار است و می‌تواند به منزله مقیاسی برای اندازه‌گیری اضطراب مدرسه به کار گرفته شود. ابوالمعالی (۱۳۷۲) در تحقیقی با عنوان «پایاسازی، اعتباریابی و هنجاریابی مقیاس اضطراب مدرسه»، تعداد گویه‌های آن را به ۵۲ گویه کاهش داد: اضطراب امتحان (یازده گویه)، ترس از ابراز وجود (نوزده گویه)، واکنش‌های فیزیولوژیک (هشت گویه) و فقدان اعتماد به نفس (چهارده گویه) که آزمودنی به صورت «بله، گاهی اوقات و خیر» به آن‌ها پاسخ می‌دهد و به ازای هر پاسخ بله ۳ نمره، گاهی اوقات ۲ نمره، و خیر ۱ نمره دریافت می‌کند. حداقل و حداکثر نمره در این پرسش‌نامه به ترتیب برابر با ۵۲ و ۱۵۶ است. هرچه نمره به ۱۵۶ نزدیک‌تر باشد، نشان‌دهنده تجربه اضطراب مدرسه بیشتر است. ابوالمعالی (۱۳۷۲) با توجه به شواهد سه‌گانه اعتبار صوری، ملاکی هم‌زمان و اعتبار سازه، روایی این آزمون را تأیید کردند و مقدار پایایی پرسش‌نامه را آلفای کرونباخ ۰/۸۸ گزارش کردند. در مجموع، نتایج نشان داد که پرسش‌نامه برای سنجش میزان اضطراب مدرسه دانش‌آموزان، ابزاری روا و پایاست. در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسش‌نامه، آلفای کرونباخ ۰/۶۶ و پایایی ترکیبی ۰/۸۰ به دست آمد؛ بنابراین می‌توان پذیرفت که پرسش‌نامه از پایایی مطلوبی برخوردار است.

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات، از آمار توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار) و آمار استنباطی (آزمون کولموگروف - اسمیرنوف، ضریب همبستگی پیرسون، آزمون دوربین - واتسون^{۲۸} و تحلیل مسیر) با کمک بسته نرم‌افزار آماری در علوم اجتماعی نسخه ۱۶ و نرم‌افزار حداقل مربعات جزئی هوشمند نسخه ۲ استفاده شد.

■ یافته‌های پژوهش

قبل از بررسی فرضیات پژوهش، پیش‌فرض‌های استفاده از روش تحلیل مسیر یعنی نرمال بودن متغیرها، وجود همبستگی میان متغیرها و استقلال مشاهدات بررسی شد:

● پیش فرض نرمال بودن متغیرها

پیش فرض نرمال بودن متغیرها با استفاده از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف بررسی شد که مقدار آن برای خشونت معلم ($Z=0/932, p\text{-value}=0/350$)، اضطراب مدرسه ($Z=1/0274, p\text{-value}=0/078$)، هیجانات مثبت تحصیلی ($Z=1/165, p\text{-value}=0/132$)، هیجانات منفی تحصیلی ($Z=0/911, p\text{-value}=0/378$) به دست آمد. هرگاه سطح معناداری مقدار آماره Z آزمون کولموگروف - اسمیرنوف از $0/05$ بزرگ تر باشد، فرض مبتنی بر نرمال بودن داده‌ها تأیید می‌شود. با توجه به اینکه سطح معناداری مقدار آماره به دست آمده در تمامی موارد بزرگ تر از $0/05$ است؛ بنابراین می‌توان پذیرفت که پیش فرض نرمال بودن متغیرها رعایت شده است.

● پیش فرض وجود همبستگی بین متغیر پیش بین و ملاک

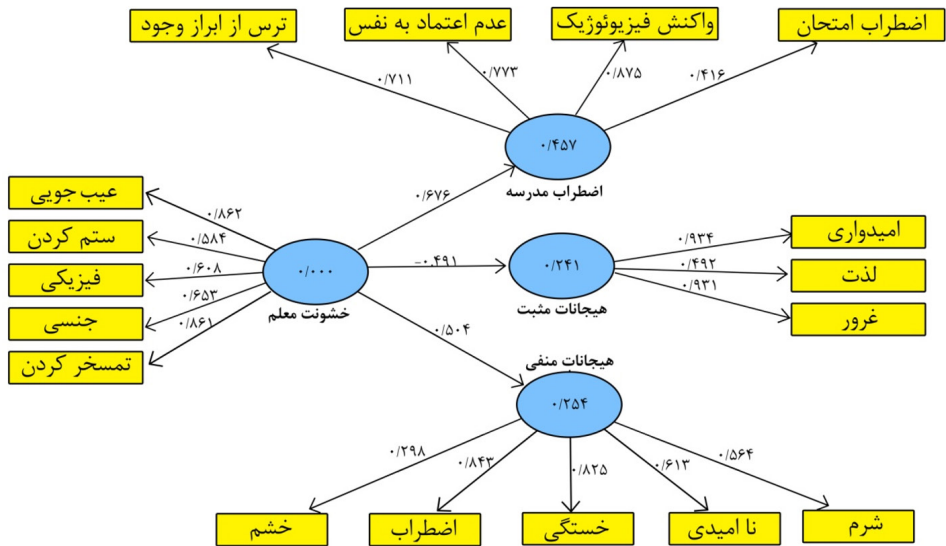
پیش فرض دوم برای استفاده از روش تحلیل مسیر، وجود همبستگی بین متغیر پیش بین و ملاک است. برای بررسی وجود رابطه بین متغیر پیش بین (خشونت معلم) با متغیرهای ملاک (اضطراب مدرسه، هیجانات مثبت و هیجانات منفی تحصیلی) از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. براساس یافته‌ها، مقدار ضریب همبستگی خشونت معلم با اضطراب مدرسه، هیجانات مثبت تحصیلی و هیجانات منفی تحصیلی به ترتیب برابر با $0/690$ ، $0/488$ - و $0/515$ است که این ضرایب در سطح کمتر از $0/01$ معنی دارند. بنابراین، بین متغیر پیش بین (خشونت معلم) و متغیرهای ملاک (اضطراب مدرسه، هیجانات مثبت و منفی تحصیلی) همبستگی معنی داری وجود دارد. با توجه به این یافته، می‌توان گفت که پیش فرض وجود همبستگی بین متغیرهای پیش بین و ملاک رعایت شده است.

● پیش فرض استقلال مشاهدات

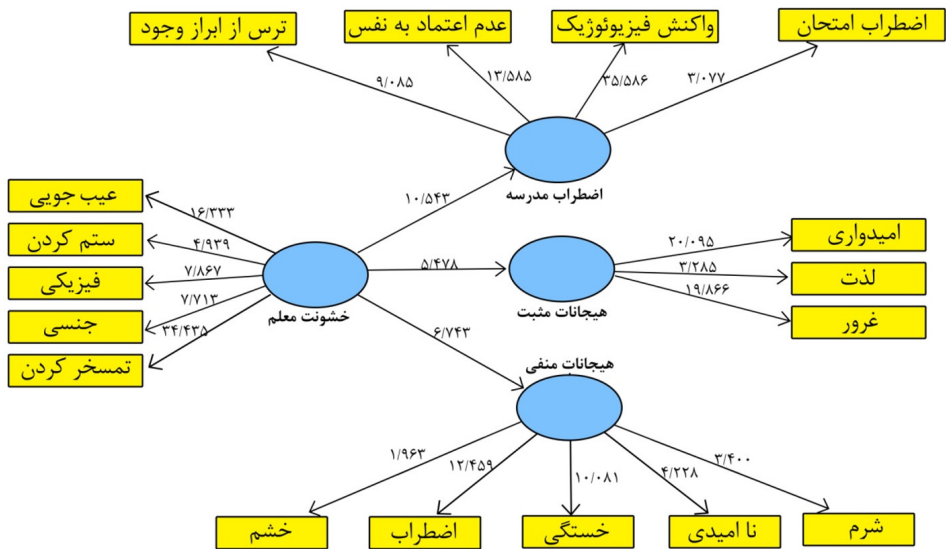
یکی دیگر از پیش فرض‌هایی که در تحلیل مسیر مدنظر قرار می‌گیرد، استقلال خطاها (تفاوت بین مقادیر واقعی و مقادیر پیش‌بینی شده) از یکدیگر است. به منظور بررسی استقلال مشاهدات (استقلال مقادیر باقی مانده یا خطاها) از یکدیگر از آزمون دوربین - واتسون استفاده می‌شود. اگر بین باقی مانده‌ها همبستگی متوالی وجود نداشته باشد، مقدار این آماره باید به ۲ نزدیک باشد. در مطالعه حاضر، مقدار آماره دوربین - واتسون برای پیش بینی اضطراب مدرسه، هیجانات مثبت کلاس و هیجانات منفی کلاس به ترتیب برابر با $1/896$ ، $1/930$ و $1/715$ به دست آمد و چون این مقادیر به ۲ نزدیک بود می‌توان گفت که پیش فرض استقلال مشاهدات برقرار است و شرایط اجرای آزمون رعایت شده است.

طراحی نمودار تحلیل مسیر

در شکل ۱، نمودار تحلیل مسیر با استفاده از ضرایب استاندارد (β) و در شکل ۲، با استفاده از ضرایب معناداری (t) ارائه شده است:



شکل ۱. مدل پژوهش (ضرایب استاندارد)



شکل ۲. مدل پژوهش (ضرایب معناداری)

تجزیه و تحلیل فرضیات پژوهش

◆ **فرضیه اول:** خشونت معلم در اضطراب مدرسه دانش آموزان تأثیر مثبت و معنی داری دارد.

با توجه به یافته‌های شکل‌های ۱ و ۲، مقدار ضریب مسیر خشونت معلم در اضطراب مدرسه دانش آموزان ۰/۶۷۶ است و با توجه به اینکه مقدار t به دست آمده (۱۰/۵۴۳) بزرگ‌تر از ۲/۵۸ است، فرضیه پژوهش در سطح کمتر از ۰/۰۱ تأیید می‌شود؛ بنابراین می‌توان پذیرفت که خشونت معلم در اضطراب مدرسه دانش آموزان تأثیر مثبت و معنی داری دارد.

◆ **فرضیه دوم:** خشونت معلم در هیجانات مثبت کلاس تأثیر منفی و معنی داری دارد.

با توجه به یافته‌های شکل‌های ۱ و ۲، مقدار ضریب مسیر خشونت معلم در هیجانات مثبت کلاس ۰/۴۹۱- است و با توجه به اینکه مقدار t به دست آمده (۵/۴۷۸) بزرگ‌تر از ۲/۵۸ است فرضیه پژوهش در سطح کمتر از ۰/۰۱ تأیید می‌شود؛ بنابراین می‌توان پذیرفت که خشونت معلم در هیجانات مثبت کلاس تأثیر منفی و معنی داری دارد.

◆ **فرضیه سوم:** خشونت معلم در هیجانات منفی کلاس تأثیر مثبت و معنی داری دارد.

با توجه به یافته‌های شکل‌های ۱ و ۲، مقدار ضریب مسیر خشونت معلم در هیجانات منفی کلاس ۰/۵۰۴ است و با توجه به اینکه مقدار t به دست آمده (۶/۷۴۳) بزرگ‌تر از ۲/۵۸ است فرضیه پژوهش در سطح کمتر از ۰/۰۱ تأیید می‌شود؛ بنابراین می‌توان پذیرفت که خشونت معلم در هیجانات منفی کلاس تأثیر منفی و معنی داری دارد.

جدول ۲. نتایج خلاصه تحلیل مسیر برای بررسی فرضیات پژوهش

مسیر	β	t	نتیجه
خشونت معلم در اضطراب مدرسه	۰/۶۷۶	۱۰/۵۴۳	تأیید فرضیه
خشونت معلم در هیجانات مثبت	-۰/۴۹۱	۵/۴۷۸	تأیید فرضیه
خشونت معلم بر هیجانات منفی	۰/۵۰۴	۶/۷۴۳	تأیید فرضیه

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش، با هدف بررسی تأثیر خشونت معلم در هیجانات مثبت و منفی تحصیلی و اضطراب مدرسه انجام شد. یافته اول نشان داد که خشونت معلم در هیجانات مثبت کلاس درس تأثیر منفی و معناداری دارد. این یافته با نتایج مطالعات کریمی و فلاح (۲۰۲۱)، تراگیروس و همکاران (۲۰۲۰)، تورس و همکاران (۲۰۱۸)، پکران (۲۰۰۶)، ساکیز^۳ (۲۰۰۷)، فورر و اسکینر^۴ (۲۰۰۳) همخوان است. در تبیین این یافته، گفتنی

است معلمانی که رفتارهای خشونت‌آمیز مثل ضربه‌زدن، لگدزدن، سیلی‌زدن، شلاق‌زدن، تحقیر، توهین، دشنام، زیر پا گذاشتن حقوق دیگران، برچسب‌زدن، تمسخر، اهانت، تهدید یا تحقیر کردن دانش‌آموزان را به نمایش می‌گذارند عزت‌نفس و اعتماد به نفس دانش‌آموزان قربانی را از بین می‌برند و هیجانات مثبت تحصیلی (لذت، امید و غرور) آنان را کاهش می‌دهند. فورر و اسکینر (۲۰۰۳) بیان می‌کنند دانش‌آموزانی که احساس می‌کنند معلمان تحسینشان می‌کنند در کلاس احساس خوشحالی و آرامش بیشتری دارند، اما دانش‌آموزانی که احساس می‌کنند در نظر معلمان بی‌اهمیت یا طرد شده‌اند خستگی، ناراحتی و خشم بیشتری در مشارکت با فعالیت‌های یادگیری نشان می‌دهند. ساکیز (۲۰۰۷) اظهار می‌کند دانش‌آموزانی که معلمان را از نظر عاطفی حمایت‌کننده می‌دانند لذت تحصیلی بیشتر و ناامیدی تحصیلی کمتری را تجربه می‌کنند. گوتز^{۴۱} و همکاران (۲۰۰۶) بر این باورند که دریافت تقویت مثبت از معلم ارتباط مثبت با لذت تحصیلی و ارتباط منفی با اضطراب تحصیلی دارد. پکران (۲۰۰۶) دریافت که معلمان می‌توانند هم با پیغام‌های کلامی مستقیم درباره ارزش فعالیت‌های تحصیلی و هم با پیغام‌های غیرمستقیم با رفتارشان، هیجانات دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهند. تراگیروس و همکاران (۲۰۲۰) اظهار می‌کنند که معلمان می‌توانند تجربیات استرس‌زا را در دانش‌آموزان کاهش دهند و باعث برانگیختن هیجانات مثبت و سازش‌یافتگی در آنان شوند. تورس و همکاران (۲۰۱۸) معتقدند که اشتیاق هیجانی معلم هیجانات مثبت تحصیلی را در دانش‌آموزان تقویت می‌کند و هیجانات منفی تحصیلی آنان را کاهش می‌دهد. کریمی و فلاح (۲۰۲۱) بیان می‌کنند که حمایت عاطفی معلم باعث افزایش هیجانات مثبت و خوشایند و کاهش هیجانات منفی می‌شود. لانگ و همکاران (۲۰۰۵) بر این باورند که رفتارهای دوستانه و درک معلم مانند علاقه‌مند به گوش دادن، با ملاحظه و دلسوز بودن، و همدلی، هیجانات مثبت تحصیلی و به‌ویژه لذت تحصیلی را افزایش می‌دهند.

یافته دوم پژوهش نشان داد که خشونت معلم در هیجانات منفی کلاس درس تأثیر مثبت و معناداری دارد. این یافته با برخی از نتایج نادمی و همکاران (۱۴۰۰)، یاری قلی و همکاران (۱۳۹۷)، بازرگان و همکاران (۱۳۸۲)، یورتال^{۴۲} (۲۰۱۴)، گرانرو^{۴۳} و همکاران (۲۰۱۱) و دن بروک^{۴۴} و همکاران (۲۰۰۵) همخوان است. در تبیین این یافته، گفتنی است که دانش‌آموزان قربانی خشونت معلم بسیار مضطرب و ناامن‌تر از دانش‌آموزان معمولی هستند؛ سایر دانش‌آموزان به آنان حمله می‌کنند؛ واکنششان در برابر آزار و اذیت دیگران گریه‌کردن و انزواطلبی است؛ عزت‌نفس پایین دارند؛ به خود و موقعیت‌ها نگرش منفی دارند؛ احساس احمق بودن، خجالت‌زدگی و جذاب نبودن دارند؛ خود را در محیط

مدرسه تنها و طردشده می‌بینند، از نظر مهارت‌های اجتماعی ضعیف‌اند؛ و در روابط بین فردی مشکلاتی از جمله سطح بالای اضطراب اجتماعی، گوشه‌گیری و ترس از ارزیابی منفی و مشکلاتی در روابط اجتماعی را تجربه می‌کنند (یاری قلی و همکاران، ۱۳۹۷). بازرگان و همکاران (۱۳۸۲) اظهار می‌کنند معلمانی که از تحقیر، تمسخر، توهین، معرفی سر صف، گرداندن گروه‌های متخلف در حیاط مدرسه برای معرفی به دیگران، حبس و در نهایت تنبیه بدنی دانش‌آموزان استفاده می‌کنند لذت تحصیلی دانش‌آموزان را از بین می‌برند. نادمی و همکاران (۱۴۰۰) بر این باورند که بین فقدان حمایت عاطفی معلم با هیجانات منفی تحصیلی رابطه وجود دارد. گرانو و همکاران (۲۰۱۱) اظهار می‌کنند که دانش‌آموزان قربانی خشونت افت تحصیلی شدید، غیبت‌های مکرر از مدرسه، فحاشی به معلمان و والدین، و عوارض روانی را تجربه می‌کنند. یورتال (۲۰۱۴) معتقد است دانش‌آموزان قربانی خشونت اختلالات روانی مانند افسردگی، اختلال سلوک، اختلال شخصیت چندگانه، اختلال نقص توجه، رفتارهای ضداجتماعی و بزهکاری، پرخاشگری، رفتارهای آسیب به خود، اعتمادبه‌نفس پایین، داشتن دیدگاه منفی به خود، اضطراب، گوشه‌گیری و انزوای را تجربه می‌کنند و در نتیجه از کلاس درس و مدرسه احساس رضایت و لذت ندارند. دن بروک و همکاران (۲۰۰۵) نیز دریافتند که حمایت عاطفی معلم به‌طور منفی و معناداری با هیجان ناامیدی تحصیلی در کلاس مرتبط بود.

دیگر یافته‌ی این پژوهش نشان داد که خشونت معلم در اضطراب مدرسه تأثیر مثبت و معناداری دارد. این یافته، با نتایج مطالعات کوهی جنافرد و همکاران (۱۴۰۰)، اسلامی و همکاران (۱۳۹۷)، زریلو و اوسترم (۲۰۱۱)، مک ایووی (۲۰۰۵)، سیلوستر (۲۰۱۱)، اینگول و نوداهل (۲۰۱۳) همخوان است. در تبیین این یافته، گفتنی است معلمانی که خشونت خود را - چه در قالب کلامی با توهین، تحقیر، تمسخر و لقب‌دادن و چه در قالب خشونت‌های جسمانی با تنبیه بدنی نشان می‌دهند - جوّ منفی در مدرسه و کلاس درس ایجاد می‌کنند که در این جوّ منفی، دانش‌آموزان قربانی قوانین را شفاف و عادلانه نمی‌بینند، از لحاظ تحصیلی، انضباطی و جسمانی از معلمان حمایتی دریافت نمی‌کنند و احساس می‌کنند که از احترام، اعتماد و روابط مراقبتی لازم بهره‌مند نیستند؛ در نتیجه محیط مدرسه را بسیار استرس‌زا و ناخوشایند می‌دانند و این موضوع بر میزان اضطراب آنان می‌افزاید. زریلو و اوسترم (۲۰۱۱) معتقدند که معلمان می‌توانند عامل ایجادکننده محیط خصمانه، نامن و نامطمئن باشند. این امر ممکن است اضطراب مدرسه، افت تحصیلی و مدرسه‌هراسی دانش‌آموزان را بیشتر کند و تأثیرات کوتاه‌مدت و بلندمدتی را در سلامت روانی و جسمانی دانش‌آموزان داشته باشد. مک ایووی (۲۰۰۵) بیان می‌کند، همانند قربانیان تهدید، دانش‌آموزانی که هدف خشونت معلم

(توهین، تنبیه بدنی، دست‌انداختن یا تحقیر عمومی) قرار می‌گیرند، احساس می‌کنند در وضعیتی به دام افتاده‌اند که در آن، فرد آزاررسان کاملاً مسلط و قدرتمند است. گاهی ممکن است آن‌ها به معنای واقعی کلمه در محیطی مثل کلاس درس یا دفتر مدرسه به دام بیفتند، در محیطی که رفتار تهاجمی به آن‌ها تحمیل شده و هیچ راه فراری ندارند و در نتیجه دانش‌آموزان قربانی خشونت، اضطراب و استرس تحصیلی بیشتری را تجربه می‌کنند و محیط مدرسه را ناخوشایند ارزیابی می‌کنند. سیلوستر (۲۰۱۱) دریافت که معلمان از چهار طریق طعنه‌زدن، اسم‌گذاری، نپذیرفتن تکالیف و تحقیر دانش‌آموزان موجب افزایش اضطراب آنان می‌شوند. ناصرزاده (۱۳۸۹) دریافت که دانش‌آموزان معلم اقتدارگرا، که در اداره کلاس از تنبیه برای کنترل دانش‌آموزان استفاده می‌کند، اعتمادبه‌نفس پایینی دارند؛ به‌گونه‌ای که حتی دانش‌آموزان باهوش کلاس هم دچار استرس و اضطراب‌اند. خسروی و بیگدلی (۱۳۸۷) معتقدند که تنبیه‌ها، توبیخ‌ها، سرزنش و تحقیر، سخت‌گیری و تهدید و همچنین مقررات غیرمنطقی موجب افزایش اضطراب دانش‌آموزان می‌شود؛ درحالی‌که وجود محیطی مساعد و آرام و تأکید بر نقاط مثبت و توانمندی‌های دانش‌آموزان و رفتار حمایتی و دوستانه معلمان به کاهش اضطراب دانش‌آموزان کمک می‌کند. اینگول و نوداهل (۲۰۱۳) بر این باورند که وقتی دانش‌آموزان در محیط مدرسه احساس راحتی می‌کنند، حس خوبی به محیط مدرسه دارند و جو روانی - عاطفی مدرسه را خوب ارزیابی می‌کنند و اضطراب مدرسه کمتری را تجربه می‌کنند. کوهی جناق‌رود و همکاران (۱۴۰۰) اظهار می‌کنند وقتی مدارس از معلمان سالم و بانشاط، خونسرد و بردبار، محبوب دانش‌آموزان، دارای اطلاعات روزآمد، انتقادپذیر و داشتن توان تحمل نظریات مخالف، علاقه‌مند به شغل معلمی، توانمند در فراهم کردن محیطی شاد و جدی توأمان با احترام در کلاس، توانا در رعایت تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، توانمند در برقراری آرامش برای یادگیری، رعایت‌کننده عدالت و پرهیز از تبعیض برخوردارند محیط مدرسه جذابی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کنند که در این محیط دانش‌آموزان بدون ترس و اضطراب به تحصیل مشغول می‌شوند. حاج‌بابایی (۱۳۹۱) اظهار می‌کند وقتی همه عوامل مدرسه در خدمت فرایند یادگیری باشند، فرایند یادگیری ثمربخش باشد، مدیر مدرسه به‌مثابه رهبر آموزشی مشارکتی عمل کند، و معلم صلاحیت‌های معلمی را داشته باشد، مدرسه برای دانش‌آموزان جذاب خواهد بود و دانش‌آموزان اضطراب کمتری را تجربه خواهند کرد. اسلامی و همکاران (۱۳۹۷) معتقدند دانش‌آموزانی که در مدرسه احساس مراقبت، محبوب بودن، عزت‌نفس و ارزشمند بودن نمی‌کنند و احساس می‌کنند که بخشی از یک شبکه ارتباطی بزرگ نیستند اضطراب بیشتر و اشتیاق کمتری را تجربه می‌کنند.

در مجموع، یافته‌های این پژوهش نشان داد که خشونت معلم بر هیجانات مثبت تحصیلی (غرور، لذت و امید) اثر منفی و بر هیجانات منفی تحصیلی (شرم، اضطراب، خستگی، ناامیدی و خشم) و اضطراب مدرسه اثر مثبت دارد. با توجه به تأیید فرضیه اول پژوهش (خشونت معلم در اضطراب مدرسه دانش‌آموزان تأثیر دارد) ابلاغ آیین‌نامه انضباطی مدارس به معلمان در آغاز سال تحصیلی و نظارت مدیر مدرسه بر حسن اجرای آن در طول سال تحصیلی، مجازات کیفی و حقوقی معلمان خاطی، ارتقای جایگاه مشاوره و امور تربیتی در مدارس، استفاده از مشاوران بهداشت روانی در مدارس برای کمک به معلمان به‌منظور کنترل خشم، برگزاری کارگاه‌های آموزش ضمن خدمت برای معلمان در حوزه‌های آشنایی با حقوق طبیعی کودکان پیشنهاد می‌شود. همچنین با توجه به تأیید فرضیه دوم پژوهش (خشونت معلم در هیجانات تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد) به معلمان پیشنهاد می‌شود که چنین رفتارهایی را در کلاس درس نداشته باشند: کتک‌زدن دانش‌آموز با وسایلی مانند خط‌کش یا چوب، پرتاب برخی از اشیاء (کتاب، مداد، گچ و...) به سمت دانش‌آموز، مسخره کردن دانش‌آموز با ویژگی‌های فیزیکی (قد، وزن، دندان، رنگ پوست و...)، مسخره کردن دانش‌آموز با ویژگی‌های شخصی (لباس، عینک و...)، مسخره کردن لهجه، گویش و سبک تلفظ دانش‌آموز، مسخره کردن نام یا نام خانوادگی دانش‌آموز، صدازدن دانش‌آموزان با کلمات بی‌ادبانه (احمق، ابله)، تهدید به دادن نمره کم یا مردود کردن دانش‌آموزان، خجالت‌دادن دانش‌آموز در مقابل هم‌کلاسی‌ها (مسخره کردن مشق شب یا برگه امتحانی و...)، نادیده گرفتن زمانی که دانش‌آموز دستش را بالا گرفته یا جواب سؤال دانش‌آموز را ندادن، دادن تکالیف اضافی به دانش‌آموزان برای مجازات. از آنجاکه این پژوهش بر روی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر سرپاز (استان سیستان و بلوچستان) انجام شده است، در تعمیم نتایج بر سایر دانش‌آموزان باید احتیاط کرد. همچنین با توجه به اینکه روش پژوهش کمی بود، انجام چنین مطالعاتی به‌صورت کیفی یا آمیخته به سایر پژوهشگران توصیه می‌شود.

تقدیر و تشکر

این مقاله مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی دانشگاه سیستان و بلوچستان است. نویسندگان لازم می‌بینند از همه کسانی که در انجام این مطالعه با ما همکاری داشتند و به‌ویژه دانش‌آموزان بررسی‌شده تشکر و قدردانی کنند.

تعارض منافع: نویسندگان اعلام می‌دارند که تعارض منافع وجود ندارد.
ملاحظات اخلاقی: برای انجام مطالعه رضایت شفاهی آزمودنی‌ها کسب شد.

منابع REFERENCES

- ابوالمعالی، خدیجه. (۱۳۷۲). پایاسازی، اعتباریابی و هنجاریابی مقیاس اضطراب مدرسه (پایان نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشگاه علامه طباطبائی.
- ادیب نیا، فائزه و شمس اسفندآباد، حسن. (۱۳۹۹). پیش‌بینی اضطراب مدرسه در دانش‌آموزان براساس باورهای فراشناختی و حمایت اجتماعی. *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۸(۱۵)، ۳۷-۵۵.
- اسلامی، محمدعلی، درتاج، فریبرز، سعدی‌پور، اسماعیل و دلاور، علی. (۱۳۹۷). مدل‌یابی علی اشتیاق تحصیلی؛ بر مبنای عملکرد تحصیلی حمایت شده، عزت نفس و خودکارآمدی درسی در دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه امیرکبیر تهران. *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۶(۱۰)، ۵۷-۷۵.
- بازرگان زهرا، صادقی ناهید، غلامعلی لواسانی مسعود. (۱۳۸۲). بررسی وضعیت خشونت کلامی در مدارس راهنمایی شهر تهران: مقایسه نظرات دانش‌آموزان و معلمان. *روانشناسی و علوم تربیتی*، ۳۳(۱)، ۱-۲۸.
- پژوهی، طاهره و نادى، محمدعلی. (۱۳۹۶). ساختار عاملی، روایی، پایایی و هنجاریابی مقیاس خشونت معلم (دانش‌آموزان دبیرستان‌ها و پیش‌دانشگاهی‌های شهر گچساران). *آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)*، ۱۰(۳۸)، ۱۳-۳۲.
- حاجی بابایی، حمیدرضا. (۱۳۹۱). ویژگی‌های «مدرسه‌های که دوست دارم» با توجه به سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش. *نوآوری‌های آموزشی*، ۱۱(۴۲)، ۵۱-۷۴.
- حجازی، مسعود، کرمی، صغری، و کیلی، محمدمسعود و احمدی، محمدسعید. (۱۳۹۸). اثربخشی برنامه مداخله‌ای بازآموزی اسنادی بر هیجانات تحصیلی و حل مساله در دانشجویان داروسازی و پرستاری دانشگاه علوم پزشکی زنجان. *توسعه آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲(۳۵)، ۳۶-۴۶.
- خسروی، معصومه و بیگدلی، ایمان اله. (۱۳۸۷). رابطه ویژگی‌های شخصیتی با اضطراب امتحان در دانشجویان. *علوم رفتاری*، ۱۲(۱)، ۱۳-۲۴.
- دبیر، مریم، اسدزاده، حسن و حاتمی، حمیدرضا. (۱۳۹۶). آموزش بازی درمانی مبتنی بر رابطه والد-کودک (مطابق الگوی لندرت) به مادران و اثربخشی آن در کاهش هیجانات منفی تحصیلی فرزندان دانش‌آموز. *فرهنگی تربیتی زنان و خانواده*، ۱۲(۴۰)، ۳۷-۵۶.
- رستگار، احمد. (۱۳۹۶). ارائه مدل علی روابط نیاز به شناخت و درگیری شناختی با نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت و هیجانات تحصیلی (موردی از دانشجویان دوره‌های مجازی. *شناخت اجتماعی*، ۶(۱)، ۹-۲۶.
- رشیدزاده، عبدالله، بدری، رحیم، فتحی آذر، اسکندر و هاشمی، تورج. (۱۳۹۸). اثربخشی تعاملی آموزش راهبردهای خودگردان-فراشناختی و خودپنداره تحصیلی بر مؤلفه‌های تاب‌آوری و هیجانات مثبت تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه. *شناخت اجتماعی*، ۱۱(۱)، ۱۴۱-۱۶۴.
- سلیمی، جمال و قاسمی، رضا. (۱۳۹۷). بررسی اصول و روش‌های برقراری نظم و انضباط از نظر کارکنان مدارس متوسطه. *مدیریت مدرسه*، ۶(۱)، ۲۴۴-۲۶۱.
- شمشیری، بابک و دستوری، نجمه. (۱۳۹۶). ۲۵ آبان. *جایگاه شادی در نظام آموزشی ایران* [مقاله ارائه شده]. دومین کنفرانس ملی پژوهش‌های نوین ایران و جهان در روانشناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد زرقان.
- شیرعلی، اسماعیل. (۱۴۰۰). فهم و تفسیر زنان از خشونت خانوادگی و ابعاد چندانگانه آن با رویکرد پدیدارشناسانه و من (مطالعه موردی: زنان در معرض طلاق مراجعه کننده به دادگاه خانواده مجتمع قضائی شهید باهنر تهران). *پژوهش‌نامه زنان*، ۱۲(۳۸)، ۱۰۷-۱۳۶.
- طاهری محمد، منصور شهاب، زارعی ابراهیم، قاسمی خلیل، سلطانی بهرام سعید، عرشی بهار. (۱۳۹۰). رابطه سبک دلبستگی مادران و اضطراب مدرسه دانش‌آموزان پسر عقب مانده ذهنی دوره راهنمایی. *مجله دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه (نهمین)*، ۱۵(۶)، ۴۵۸-۴۶۵.
- عرب زاده، مهدی. (۱۳۹۸). نقش خودتفسیری و هیجانات تحصیلی در پیش‌بینی سازگاری تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۱۱(۲)، ۴۴-۵۳.
- قربانی، راضیه و رئیس، زهره. (۱۳۹۸). تأثیر قصه‌درمانی بر اضطراب مدرسه دانش‌آموزان دختر مقطع ابتدایی. *سلامت روان کودک*.

۱۶۸-۱۷۸، (۴)ع

- کوهی جنارقد، عظیم، سلیمانی، توران، زاهد بابلان، عادل و راستگو، اعظم. (۱۴۰۰). ویژگی‌های مدرسه مطلوب از نظر دینفعان: دانش آموزان پایه ششم ابتدایی و اولیای دانش‌آموزان (مورد مطالعه مدارس دوره ابتدایی شهر اردبیل). *خاتواده و پژوهش*، ۱۸(۲)، ۸۹-۱۰۶.
- گراوند، فریبرز، ابوالمعالی، خدیجه، کیامنش، علیرضا و گنجی، حمزه. (۱۳۹۵). تحلیل عاملی تاییدی و همسانی درونی مقیاس‌های هیجان مربوط به کلاس درس در دانشجویان. *اندازه‌گیری تربیتی*، ۷(۲۶)، ۲۲۵-۲۴۸.
- نادمی، مهدیه‌سادات، محمدی آریا، علیرضا و خویینی، فاطمه. (۱۴۰۰). سنجش رابطه حمایت عاطفی معلم و حمایت هیجانی دانش‌آموز با انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزشی تحصیلی با میانجی‌گری هیجانات تحصیلی. *روان‌پرستاری*، ۹(۶)، ۳۷-۳۵.
- ناصرزاده، نعمت‌الله. (۱۳۸۹). برنامه درسی پنهان: شیوه‌های مدیریت کلاس معلمان در مدارس و ارتباط آن با تأییدجویی دانش‌آموزان پایه پنجم/ابتدایی شهر سنندج (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشگاه کردستان.
- یاری قلی، بهبود، حرفتی سبحانی، محمد، قصاب زاده، جواد و رحیمی، حبیبیه. (۱۳۹۷). تجربیات معلمان از عوامل زمینه ساز خشونت در مدارس: مطالعه پدیدارشناسانه. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۴(۱)، ۱۵۹-۱۹۷.
- یاری قلی، بهبود، حرفتی سبحانی، محمد، قصاب زاده، جواد، سیوانی زاد، فاطمه و رحیمی، حبیبیه. (۱۳۹۶). ادراک معلمان از پیامدهای خشونت در مدارس و راهکارهای کاهش آن در مدارس: پژوهش پدیدارشناسی. *راهبرد اجتماعی فرهنگی*، ۶(۲۴)، ۷۷-۱۰۸.

- Cochran, W. G.. (1977). *Sampling Techniques*. John Wiley & Sons.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Demir, Y., & Kutlu, M. (2016). The relationship between Loneliness and Depression: Mediation Role of Internet Addiction. *Journal of Educational Process*, 5(2), 97-105.
- Den Brok, P., Fisher, D., & Scott, R. (2005). The importance of teacher interpersonal behavior for student attitudes in Brunei primary science classes. *International Journal of Science Education*, 27(7), 765-779.
- Ekornes, S. (2022). The impact of perceived psychosocial environment and academic emotions on higher education students' intentions to drop out. *Higher Education Research & Development*, 41(4), 1044-1059.
- 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.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of Relatedness as a Factor in Children's Academic Engagement and Performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- Gilber, R. C., Beckmann, E. A., Jordan, A. M., Kashikar, S., Jastrowski, M. (2019). Characterizing social and academic aspects of school anxiety in pediatric chronic pain. *Journal of pain*, 35(7), 625-632.
- Goetz, T., Pekrun, R., & Hall, N. (2006). Academic Emotions from a Socialcognitive Perspective: Aantecedents and Domain Specificity of Students, Affect in the Context of Latin Instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 289-308.
- Granero, R., Poni, E. S., Escobar-Poni, B. C., & Escobar, J. (2011). Trends of violence among 7th, 8th and 9th grade students in the state of Lara, Venezuela: The Global School Health Survey 2004 and 2008. *Archives of Public Health*, 69, Article number: 7. <https://doi.org/10.1186/0778-7367-69-7>
- Harman, A. & Tutkun, O. (2011). Attitude of Prospective Teachers' Towards Violence. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 67-78.
- Hecker, T., Dumke, L., Neuner, F., & Masath, F. B. (2021). Mental health problems moderate the association between teacher violence and children's social status in East Africa: A multi-informant study combining self- and peer-reports. *Development and Psychopathology*, 29, 1-10.
- Ingul, J. M., & Nordahl, H. M. (2013). Anxiety as a risk factor for school absenteeism: what differentiates anxious school attenders from non-attenders? *Ann gen psychiatry*, 12, Article number: 25. <https://doi.org/10.1186/1744-859X-12-25>

- Karimi, M. N., & Fallah, N. (2021). Academic burnout, shame, intrinsic motivation and teacher affective support among Iranian EFL learners: A structural equation modeling approach. *Current Psychology*, 40, 2026–2037.
- Lang, Q. C., Wong, A. F. L., & Fraser, B. J. (2005). Teacher-student interaction and gifted students' attitudes toward chemistry in laboratory classrooms in Singapore. *Journal of Classroom Interaction*, 40(1), 18-28.
- Mc Evoy, A. (2005). *Teachers who bully students: Patterns and policy implications*. <https://silo.tips/download/teachers-who-bully-students-patterns-and-policy-implications-alan-mcevoy-phd-wit>
- Negreiros, J., & Miller, L. D. (2014). The role of parenting in childhood anxiety: Etiological factors and treatment implications. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 21(1), 3-17. <https://doi.org/10.1111/cpsp.12060>
- Oriol, X., Mendoza, M., Covarrubias, C. G., & Molina, V. (2017). Positive Emotions, Autonomy Support and Academic Performance of University Students: The Mediating Role of Academic Engagement and Self-efficacy. *Revista de psicodidáctica/ Journal of Psychodidactics*, 22(1), 45-53.
- Peixoto, F., Mata, L., Monteiro, V., Sanches, C., & Pekrun, R. (2015) The Achievement Emotions Questionnaire: Validation for Pre-Adolescent Students. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(4), 472-481.
- Pekrun, R. (2005). Progress and open problems in educational emotion research. *Learning and Instruction*, 15(5), 497–506.
- Pekrun, R. (2006). The Control- value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implication for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Pekrun, R., Cusack, A., Murayama, K., Elliot, A., & Thomas, K. (2014). The power of anticipated feedback: Effects on students' achievement goals and achievement emotions. *Learning and Instruction*, 29, 115-124.
- Phillips, B. N. (1978). *School stress and anxiety: Theory, research, and intervention*. Human Science Press.
- Pişkin, M., Atik, G., Çinkır, Ş., Ogulmus, S., Babadoğan, C., & Çokluk, O. (2014). The development and validation of Teacher Violence Scale. *Eurasian Journal of Educational Research*, 56(2014), 1-24.
- Sadoughi, M., & Hejazi, Y. (2021). Teacher support and academic engagement among EFL learners: The role of positive academic emotions. *Studies in Educational Evaluation*, 70(2021), Article number:101060. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101060>
- Sakiz, G. (2007). *Does teacher affective support matter? An investigation of the relationship among perceived teacher affective support, sense of belonging, academic emotions, academic self-efficacy beliefs, and academic effort in middle school mathematics classrooms* [Doctoral dissertation, The Ohio State University]. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1179794983
- Sander, P., & de la Fuente, J. (2022). Modelling students' academic confidence, personality and academic emotions. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 41(7), 4329-4340.
- Ssenyonga, J., Katharin, H., Mattonet, K., Nkuba, M., & Hecker, T. (2022). Reducing teachers' use of violence toward students: A cluster-randomized controlled trial in secondary schools in Southwestern Uganda. *Children and Youth Services Review*, 138, Article number: 106521. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106521>
- Sylvester, R. (2011). Teacher as bully: Knowingly or unintentionally harming students. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 77(2), 42-45. http://works.bepress.com/ruth_sylvester/65/
- Torres, L. L., Palhares, J. A., & Afonso, A. J. (2018). Marketing accountability and excellence in the Portuguese state school: The construction of school social image through academic performance. *Education policy analysis archives*, 26(134), 1-28. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3716>.
- 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 and academic stress and their effect on the learning strategies of university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(23), Article number: 9089. <https://doi.org/10.3390/ijerph17239089>.
- Vierhaus, M., Lohaus, A., & Wild, E. (2016). The development of achievement emotions and coping/emotion regulation from primary to secondary school. *Learning and Instruction*, 42, 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.11.002>.

- World Health Organization (WHO) (2002). *World Report on Violence and Health: Summary*. Geneva.
- Ying, Q., Fan, Y., Luo, D., & Christensen, T. (2017). Resources allocation in Chinese universities: hierarchy, academic excellence, or both? *Oxford Review of Education*, 43(6), 659-676.
- Yu, J., Huang, C., Han, Z., He, T., & Li, M. (2020). Investigating the Influence of Interaction on Learning Persistence in Online Settings: Moderation or Mediation of Academic Emotions? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), Article Number: 2320. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072320>
- Yurtal, F. (2014). Violence in schools: From the perspective of students, teachers, and mothers. *Educational Research and Reviews*, 9(24), 1420-1427.
- Zerillo, C., & Osterman, K. F. (2011). Teacher perceptions of teacher bullying. *Improving Schools*, 14(3), 239-257.

پی‌نوشت‌ها

- | | | |
|------------------------------------|----------------------------------|--|
| 1. World Health Organization (WHO) | 16. Torres | 32. Critics |
| 2. Piskin | 17. Anxiety disorder | 33. Oppress |
| 3. Fromuth | 18. Negreiros & Miller | 34. Sexual violence |
| 4. Harman & Tutkun | 19. Gilber | 35. Class- Related Emotion Scales (CRES) |
| 5. Hecker | 20. Demir & Kutlu | 36. . Peixoto |
| 6. Ssenyonga | 21. Zerillo & Osterman | 37. School Anxiety Scale (SAS) |
| 7. .Academic emotion | 22. Mc Evoy | 38. Durbin- Watson |
| 8. School anxiety | 23. Sylvester | 39. Sakiz |
| 9. Ying | 24. Ingul & Nordahl | 40. Furrer & Skinner |
| 10. Vierhaus | 25. Pekrun | 41. Goetz |
| 11. Oriol | 26. . Cochran | 42. Yurtal |
| 12. Ekornes | 27. Power Analysis | 43. Granero |
| 13. Sander & De La Fuente | 28. Cohen | 44. Den Brok |
| 14. Trigueros | 29. Teacher Violence Scale (TVS) | |
| 15. Yu | 30. Physical violence | |
| | 31. Taunting | |