

Relationship between Teacher Well-Being with the Belief in a Just World and Students' Violence against Teachers

رابطه بهزیستی معلمان با باور به دنیای عادلانه و رفتارهای پر خاشگرانه دانش آموزان در مقابل آنها

Mohsen Golparvar, Ph.D , Hamid Reza Oreizi, Ph.D

محسن گل پرور^۱، حمیدرضا عریضی^۲

پذیرش نهایی: ۸۹/۱۰/۱۹

تاریخ بازنگری: ۸۹/۸/۱۵

تاریخ دریافت: ۸۹/۵/۵

Abstract

This research was conducted with the purpose of studying the simple and interactive relationship between teacher well-being (Positive and negative affect and life and job satisfaction) with the belief in a just world and the student's violence against teachers in Esfahan, Iran. Population of the study included all male and female teachers, teaching in the high schools in Esfahan in spring 2008. A sample of 240 male and female teachers were selected through multi-stage random sampling. Research instruments were: a 47-item job satisfaction questionnaire, 20-item positive and negative affection scale, 5-item life satisfaction scale, 4-item questionnaire on student's violence against teachers and 7-item questionnaire on the belief in a just world. Data was analyzed using Pearson's correlation coefficient and hierarchical regression analysis. The results of hierarchical regression analysis revealed that the interaction between students' violence against teachers and just world beliefs had not the predictive power for the prediction of positive effect, job and life satisfaction. But the interaction between students' violence against teachers and just world belief had the predictive power for the prediction of negative effect. Posterior analysis also showed that only among teachers who were lower in just world beliefs, student's violence against teachers has the predictive power for the prediction of negative effect.

Keywords

Well-being, just world beliefs, student's violence against teachers, high school teachers.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه ساده و تعاملی بین بهزیستی معلمان (عاطفه مثبت و منفی و رضایت از زندگی و شغل) با باور به دنیای عادلانه و رفتارهای پر خاشگرانه دانش آموزان در مقابل آنها در شهر اصفهان به مرحله اجرا درآمد. جامعه آماری پژوهش، معلمان مرد و زن شاغل در دبیرستان‌های شهر اصفهان در سال ۱۳۸۷ (بهار) بودند که از بین آنها به شیوه‌ی نمونه‌گیری چندمرحله‌ای، ۲۴۰ معلم زن و مرد برای شرکت در پژوهش انتخاب شدند. پرسشنامه‌های مورد استفاده در پژوهش شامل پرسشنامه رضایت شغلی (با ۴۷ سؤال)، پرسشنامه عاطفه مثبت و منفی (با ۲۰ سؤال)، پرسشنامه رضایت از زندگی (با ۵ سؤال)، پرسشنامه پر خاشگری دانش آموزان در مقابل معلمان (با ۴ سؤال) و پرسشنامه باور به دنیای عادلانه شخصی (با ۷ سؤال) بود. داده‌های حاصل از پرسشنامه‌های پژوهش با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی نشان داد که تعامل پر خاشگری دانش آموزان در مقابل معلمان و باور به دنیای عادلانه برای رضایت شغلی، رضایت از زندگی و عاطفه مثبت دارای توان پیش‌بین معنادار نیست ($P > 0/05$). در مقابل برای عاطفه منفی تعامل رفتار پر خاشگرانه دانش آموزان در مقابل معلمان با باور به دنیای عادلانه دارای توان پیش‌بین معنادار بود. تحلیل رگرسیون پسین نشان داد که فقط در افراد دارای باور به دنیای عادلانه پایین، رفتار پر خاشگرانه دانش آموزان در مقابل معلمان قادر به پیش‌بینی عاطفه منفی است.

کلیدواژه‌ها

بهزیستی معلمان، باور به دنیای عادلانه، رفتارهای پر خاشگرانه دانش آموزان، معلمان دبیرستان.

۱- (نویسنده پاسخگو) استادیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی خوراسگان، اصفهان، ایران. Email: drmgolparvar@gmail.com

۲- استادیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه اصفهان، ایران.



رضایت از زندگی و رضایت شغلی با توجه به نقش باور به دنیای عادلانه به مرحله اجرا درآمد.

در چهارچوب پژوهش حاضر، خشونت در برابر معلمان^۶ به عنوان رفتارهای پرخاشگرانه عمومی در جهت آسیب رساندن به آنها در نظر گرفته شده است. در تحقیقات مربوط به قلدری کردن^۷، اعمال و اقدامات کلامی نظیر استفاده از اسامی و استعاره‌های نامناسب، اقدامات فیزیکی نظیر ضرب و جرح، اجبار اجتماعی برای پیروی کردن از گروه و آسیب رساندن به اسباب و وسایل و اموال به عنوان رفتارهای خشونت‌آمیز تعریف شده‌اند (کاراتزیاس، پاور و سوانسون^۸، ۲۰۰۲؛ ماینارد و ژوزف^۹، ۲۰۰۰). بر همین اساس نیز دزوکا و دالبرت (۲۰۰۷) پنج طبقه رفتار را به عنوان رفتارهای پرخاشگرانه در مقابل معلمان توسط دانش‌آموزان معرفی نموده‌اند: ۱. رفتارهای کلامی آسیب‌رسان^{۱۰} (مانند تمسخر و استفاده از نام و واژه‌های نامناسب)، ۲. رفتارهای فیزیکی آسیب‌رسان^{۱۱} (مانند ضرب و جرح)، ۳. آسیب رساندن به وسایل و اموال شخصی^{۱۲} (مانند دزدی پول، آسیب رساندن به وسایل و اسباب مانند ماشین)، ۴. اجبار یا زور اجتماعی^{۱۳} (مجبور کردن معلمان به دادن نمرات بالای غیرواقعی)، و ۵. رفتارهای دستکاری کننده با هدف منزوی کردن اجتماعی معلمان. این رفتارها که در چهارچوب رفتارهای خشن و پرخاشگرانه تقسیم‌بندی می‌شوند، از تعیین‌کننده‌های مهم بهزیستی ذهنی^{۱۴} معلمان هستند. در عین حال این نوع رفتارها احتمال ابتلا به افسردگی و ایده‌پردازی معطوف به خودکشی^{۱۵} را افزایش می‌دهند (ون دروال، دی وایت و هایراسینگ^{۱۶}، ۲۰۰۳). هاوکر و بولتون^{۱۷} (۲۰۰۰) بر پایه فراتحلیل خود نتیجه گرفته‌اند که قربانیان پرخاشگری احساس بدی نسبت به خود دارند. شواهد حاصل از فراتحلیل این

مقدمه

اگرچه رفتارهای پرخاشگرانه و خشونت‌آمیز در مدارس توجهات پژوهشی و نظری قابل توجهی را به خود معطوف داشته، ولی در برخی حوزه‌ها، به ویژه در باب پیامدهای منفی رفتارهای خشونت‌آمیز دانش‌آموزان در مقابل معلمان تاکنون تحقیقات محدودی صورت پذیرفته است. این مسئله نه در ایران بلکه در کشورهای دیگر نیز وجود دارد. برای نمونه دزوکا و دالبرت^۱ (۲۰۰۷) در این خصوص و پس از بررسی پیشینه‌ی پژوهش‌های مربوط به رفتار پرخاشگرانه دانش‌آموزان در مقابل معلمان، اظهار داشته‌اند که تا سال ۲۰۰۷ دو مقاله منتشر شده در این خصوص به دست آنها رسیده است. یکی از این پژوهش‌ها، پژوهشی است که طی آن تری^۲ (۱۹۹۸) معلم هفت دبیرستان را در انگلستان بررسی نمود و پی برد که براساس خود گزارش‌دهی معلمان^۳ و گزارش‌دهی همکاران، معلمان این مدارس آشکالی از خشونت و پرخاشگری دانش‌آموزان را در مقابل خود تجربه نموده‌اند. در پژوهش دیگری که الیوت، هامبورگ و ویلیامز^۴ (۱۹۹۸) انجام داده‌اند، مشخص ساخت که ۵۶ درصد از معلمان در دبیرستان‌های مورد مطالعه در امریکا در مدرسه احساس ناامنی دارند. علاوه بر این، یک سوم از معلمان گزارش نمودند که آنها و برخی دانش‌آموزان‌شان بر اثر تهدیدهای ناشی از خشونت و پرخاشگری تمایل زیادی به مدرسه آمدن ندارند. شواهد به نسبت مشابهی نیز توسط دزوکا و دالبرت (۲۰۰۷) از کشور اسلواکی^۵ بدست آمده است. از آنجایی که در حوزه رفتارهای پرخاشگرانه دانش‌آموزان در مقابل معلمان و اثرات آن بر بهزیستی و رضایت از شغل و زندگی معلمان در ایران پژوهشی صورت نگرفته بود، این پژوهش در راستای روشن نمودن رابطه رفتارهای پرخاشگرانه دانش‌آموزان در مقابل معلمان با عاطفه مثبت و منفی،

6. Violence against teachers

7. Bullying

8. Karatzias, Power & Swanson

9. Mynard & Joseph

10. Harmful verbal behavior

11. Harmful Physical behavior

12. Damage to Personal Property

13. Social coercion

14. Subjective well-being

15. Suicidal ideation

16. Vanderwal, deWit & Hirasing

17. Hawker & Boulton

1 -Dzuka & Dalbert

2. Terry

3. Teachers' self-report

4. Elliott, Hamburg & Williams

5. Slovakia



عدالت عاقبت بر بی‌عدالتی فائق می‌آید، پس ضرورتی به رنجیدن و تحت فشار قرار گرفتن وجود ندارد، چرا که اگر رفتار دیگران (چه به صورت پرخاشگرانه و چه به صورت غیرپرخاشگرانه) و حتی حوادث سزاوار فرد نباشند، عاقبت جبران و برطرف خواهند شد، چون چرخ گردون براساس اصول عدل و انصاف اداره و کنترل می‌شود. در واقع این باوری است که به طور جدی در ادیان یکتاپرست با قوت وجود دارد (گل‌پرور و همکاران، ۱۳۸۸؛ گل‌پرور و عریضی، ۱۳۸۶). این همان نقش ضربه‌گیری است که برای باور به دنیای عادلانه وجود دارد (دالبرت و استوبر^۲، ۲۰۰۶). چنین کارکرد سازشی در هر شرایط و محیطی که باشد عمل می‌نماید. در حوزه نقش ضربه‌گیری باور به دنیای عادلانه برای معلمان در مقابل رفتارهای پرخاشگرانه دانش‌آموزان، شواهد قابل توجهی از دو مطالعه انجام شده توسط دزوکا و دالبرت (۲۰۰۷) به دست آمده است. دزوکا و دالبرت (۲۰۰۷) در دو مطالعه مستقل (که طی یک مقاله به چاپ رسیده است) با دو گروه ۴۷۲ و ۲۱۰ نفری از معلمان دبیرستانی در اسلواکی نشان داده‌اند که رفتارهای پرخاشگرانه دانش‌آموزان در مقابل معلمان با عاطفه مثبت و رضایت از زندگی دارای رابطه منفی و معکوس است. به عبارت دیگر هر چه میزان رفتارهای پرخاشگرانه دانش‌آموزان در مقابل معلمان بالا می‌رود، به همان میزان احساس شادمانی و نشاط و همچنین رضایت معلمان از زندگی خود کاهش می‌یابد. در مقابل هر چه که رفتارهای پرخاشگرانه دانش‌آموزان نسبت به معلمان بالا می‌رود، عاطفه منفی مشتمل بر رنجیدگی، یأس، نومیدی، غمگینی و درماندگی در معلمان نیز افزایش می‌یابد. این یافته‌ها بدین معنی است که رفتار پرخاشگرانه دانش‌آموزان در مقابل معلمان شاخص‌های بهزیستی مثبت نظیر عاطفه مثبت و رضایت از شغل و زندگی را تضعیف و در مقابل علائمی از نارسایی در بهزیستی نظیر عاطفه منفی را تقویت می‌نماید. تبیین نظری نقش باور به دنیای عادلانه در رابطه بین رفتارهای پرخاشگرانه با عاطفه مثبت و منفی و رضایت شغلی و رضایت از زندگی در فرایندهای شناختی تابع باور به دنیای عادلانه ریشه دارد.

محققان نشان می‌دهد که احساسات مذکور در بین هر دو جنس (مرد و زن)، از همه گروه‌های سنی و نسبت به زیرگروه‌های رفتارهای پرخاشگرانه مختلف تجربه می‌شود.

در بین متغیرهای شناختی و ادراکی، باور به دنیای عادلانه^۱ از زمره متغیرهایی است که پژوهش‌های داخلی و خارجی نشان می‌دهد که نقش حفاظت روان‌شناختی را در برابر آسیب‌های مختلفی که از زندگی در دنیا به افراد می‌رسد ایفا می‌کند (گل‌پرور، خاکسار و خیاطان، ۱۳۸۸). اما دلیل انتخاب باور به دنیای عادلانه به عنوان یک متغیر محافظت‌کننده در این پژوهش آن بود که این نوع باورها دارای شمول جهانی و فراگیر هستند و در عین حال شواهد نیرومندی از نقش ضربه‌گیری این نوع باورها در برابر آسیب‌های ناشی از رفتارهای پرخاشگرانه وجود دارد (گل‌پرور و همکاران، ۱۳۸۸). به باور لرنر (۱۹۸۰) که خود پایه‌گذار فرضیه دنیای عادلانه (اکنون این دیدگاه به عنوان نظریه دنیای عادلانه مطرح است) می‌باشد، انسان‌ها دارای انگیزشی نیرومند برای پذیرفتن این باور هستند که دنیا مکانی سرشار از عدالت است که هر کس در آن براساس شایستگی‌اش آنچه را می‌خواهد به دست می‌آورد. این باورها هم دارای تبعات منفی (نظیر سرزنش قربانیان بلایا و حوادث به دلیل سزاواری آنچه بر سرشان آمده است) و هم تبعات مثبت (نظیر کاهش فشار روانی به افراد و افزایش توان مقابله با مشکلاتی که برای افراد پیش می‌آید) هستند (گل‌پرور و جوادی، ۱۳۸۵). در حوزه‌ی رفتارهای پرخاشگرانه نیز شواهد حاکی از آن است که هر چه افراد بیشتر به دنیای عادلانه باور داشته باشند به همان میزان دچار خشم و خشونت کمتری می‌شوند. در عوض هر چه باور افراد به سمت وجود بی‌عدالتی در دنیا پیش می‌رود به همان میزان تمایل به خصومت و بدگمانی در آنها زیاد می‌شود (گل‌پرور و همکاران، ۱۳۸۸). اینکه تعلق خاطر نیرومند به دنیای عادلانه به چه دلیل باعث کاهش خشونت و پرخاشگری و حتی احساس پایدار آسیب‌دیدگی در برابر خشونت و پرخاشگری می‌شود، در این کارکرد باور به دنیای عادلانه نهفته است: از آنجائیکه دنیا مکانی است که

². Stoeber

¹. Belief to the just world



روش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های همبستگی محسوب می‌شود که در آن روابط ساده و تعاملی بین عاطفه مثبت و منفی، رضایت از زندگی و رضایت شغلی با باور به دنیای عادلانه و رفتار پرخاشگرانه دانش‌آموزان در مقابل معلمان و تعامل این دو با یکدیگر مورد مطالعه قرار گرفته است. جامعه آماری پژوهش را کلیه معلمان زن و مرد شاغل در دبیرستان‌های شهر اصفهان در سال ۱۳۸۷ (بهار) تشکیل داده‌اند. از این جامعه آماری، ۲۴۰ معلم به شیوه نمونه‌گیری چند مرحله‌ای برای شرکت در پژوهش انتخاب شدند. در مرحله اول از بین نواحی آموزش و پرورش شهر اصفهان ۳ ناحیه و سپس از هر ناحیه، ۵ مدرسه دخترانه و ۵ مدرسه پسرانه (دبیرستان) انتخاب شدند. در مجموع در پایان مرحله دوم ۳۰ مدرسه انتخاب گردیدند. سپس در مرحله سوم به طور متوسط از هر مدرسه هشت معلم (بین ۶ تا ۱۰ معلم که به طور میانگین ۸ معلم می‌شود) برای پاسخگویی به پرسشنامه‌های پژوهش انتخاب شدند. میانگین سنی معلمان گروه نمونه ۳۵/۴۸ سال (با انحراف معیار ۱۱/۱۷) و میانگین سابقه خدمت آنها ۱۶/۲۴ سال (با انحراف معیار ۴/۲۹) بود. از ۲۴۰ نفر گروه نمونه ۱۲۰ نفر زن و ۱۲۰ نفر مرد و ۱۵۹ نفر متأهل و بقیه مجرد بودند. ابزارهای زیر برای سنجش متغیرهای پژوهش مورد استفاده قرار گرفته‌اند.

۱. پرسشنامه رضایت شغلی: برای سنجش رضایت شغلی از شاخص توصیفی شغل^۶ (JDI) که توسط اسمیت، کندال و هالین^۷ (۱۹۸۹)، به نقل از هومن، (۱۳۸۱) با ۴۷ سؤال ساخت و اعتباریابی شده استفاده به عمل آمد. این پرسشنامه از پراستفاده‌ترین پرسشنامه‌ها برای سنجش ابعاد مختلف رضایت شغلی است که تاکنون در داخل و خارج کشور مطالعات گسترده‌ای بر روی آن صورت گرفته است. تقریباً تمامی مطالعات مورد اشاره حاکی از روایی و پایایی رضایت‌بخش این پرسشنامه می‌باشد. مقیاس پاسخگویی برای این پرسشنامه به صورت سه درجه‌ای و پنج درجه‌ای است (هومن، ۱۳۸۱). در این پژوهش از مقیاس پاسخگویی پنج‌درجه‌ای (امتیاز ۱ تا ۵) استفاده

در واقع وقتی افراد به دنیای عادلانه باوردارند و با شواهدی برای به مخاطره افتادن این باورها مواجه می‌شوند (برای نمونه و در راستای اهداف پژوهش حاضر، وقتی معلم یا معلماتی به دنیای عادلانه باور دارند و با رفتارهای خشونت‌آمیز دانش‌آموزان با خود که احساس می‌کنند رفتاری خارج از عدل و انصاف است مواجه می‌شوند، از طریق فرایندهای شناختی زیر، در قالب گفتگو با خویشان^۱ سعی در قابل تحمل‌تر کردن واقعه برای خود می‌نمایند) سعی می‌کنند تا از خودگویی‌های مبتنی بر فرایندهای شناختی مورد اشاره در زیر استفاده کنند. ۱. تعدادی از افراد سعی می‌کنند با تضعیف تبعات و اثرات حادثه و یا واقعه، میزان بی‌عدالتی پدیده را کاهش دهند (برای نمونه به سادگی ممکن است به خود بگویند که مسئله آنقدرها هم که من فکر می‌کنم جدی و شدید نبود). ۲. گروه دیگر سعی می‌کنند تا میزان عمدی و هدفمند بودن رفتار فرد پرخاشگر را کاهش دهند (برای مثال با گفتن اینکه او دست خودش نبود، مثل همه برای لحظاتی کنترل خودش را از دست داد). ۳. و بالاخره گروهی دیگر نیز فقط با کم کردن کلی بی‌عدالتی در واقعه بدون ارجاع به هیچ توضیح یا دلیل دیگری اقدام به این عمل می‌کنند (در واقع این افراد سعی می‌کنند رفتار یا حادثه را کاملاً طبیعی و عادی تلقی کنند تا نیاز به هیچ توجیه دیگری نداشته باشد) (بولمن و ورتمن^۲، ۱۹۷۷؛ لویفر، دوان و هوستون^۳، ۱۹۹۸؛ دالبرت، ۱۹۹۹ و ۲۰۰۲؛ دزوکا و دالبرت، ۲۰۰۲؛ ساتون و داگلاس^۴، ۲۰۰۵؛ اتو، بوس، دالبرت، شوپ و هویر^۵، ۲۰۰۶). به هر حال هر چه که افراد دارای باور به دنیای عادلانه نیرومندتری باشند به همان میزان فرایندهای شناختی از نوع آنچه در بالا اشاره شد را با قوت بیشتری مورد استفاده قرار می‌دهند. بر همین اساس، هدف از انجام این پژوهش بررسی رابطه ساده و تعاملی باور به دنیای عادلانه و رفتارهای پرخاشگرانه دانش‌آموزان در مقابل معلمان با رضایت شغلی، رضایت از زندگی، عاطفه مثبت و عاطفه منفی معلمان بوده است.

1. Self - talk

2. Bulman & Wortman

3. Lupfer, Doan & Huston

4. Sutton & Douglas

5. Otto, Boos, Dalbert, Schops & Hoyer

6. Job Descriptive Index

7. Smith, Kendal & Hulin



منفی نظیر ترسو و بزدل بودن) را ابتدا خوانده و سپس مشخص نموده‌اند که (در قالب عاطفه منفی و مثبت حالت و نه صفت) آیا در شرایط کار در مدرسه احساس مذکور را تجربه می‌نمایند یا خیر. سپس پاسخ خود را در مقیاس پنج درجه‌ای (همیشه=۵ تا هرگز=۱) علامت زده‌اند. این پرسشنامه در پژوهش‌های متعددی استفاده و شواهد روایی و پایایی آن قابل قبول است. ابوالقاسمی (۱۳۸۲) ضریب پایایی این پرسشنامه را ۰/۵۹ و گل‌پرور و همکاران (۱۳۸۶) برای عاطفه مثبت آلفای کرونباخ ۰/۹۱ و برای عاطفه منفی آلفای کرونباخ ۰/۹ را گزارش نموده‌اند. در پژوهش حاضر عاطفه مثبت به ترتیب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ و ضریب بازآزمایی (با فاصله یکماه و با ۳۰ معلم) ۰/۷۵ (P<۰/۰۰۱) و عاطفه منفی آلفای کرونباخ ۰/۷۳ و ضریب بازآزمایی (با ۳۰ معلم و با فاصله یکماه) ۰/۷۶ (P<۰/۰۰۱) را به دست دادند.

۴. باور به دنیای عادلانه شخصی^۴: برای

سنجش باور به دنیای عادلانه از پرسشنامه هفت سؤالی دالبرت (۱۹۹۹) استفاده بعمل آمد. این پرسشنامه با استفاده از مقیاس شش درجه‌ای (کاملاً موافقم=۶ تا کاملاً مخالفم=۱) پاسخ داده می‌شود و در تحقیقات داخلی و خارجی از آن استفاده شده است. دالبرت (۲۰۰۱) آلفای کرونباخ ۰/۸۸ را برای این پرسشنامه گزارش نموده و تک‌عاملی بودن آن را نیز با استفاده از تحلیل عاملی بررسی نموده است. این پرسشنامه در ایران توسط گل‌پرور و عریضی (۱۳۸۶) از نظر روایی و پایایی بررسی شده است. به ترتیبی که آلفای کرونباخ ۰/۸۵ و ضرایب تنصیف (اسپیرمن - براون و گاتمن) به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۸ گزارش شده است. پایایی بازآزمایی نیز در پژوهش فوق ۰/۸۱ (با فاصله یکماه) گزارش شده است. همچنین با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی (به روش مؤلفه‌های اصلی و چرخش از نوع واریماکس) تک‌عاملی بودن این پرسشنامه توسط گل‌پرور و عریضی (۱۳۸۶) بررسی و محرز گشته است. در پژوهش حاضر، آلفای کرونباخ ۰/۷۱، ضریب تنصیف ۰/۷۳، ضریب گاتمن ۰/۷۵ و ضریب بازآزمایی (با فاصله یکماه و ۳۰ معلم) ۰/۷۱ (P<۰/۰۰۱) به دست آمد.

به عمل آمد و امتیاز کلی هر شرکت‌کننده از جمع امتیازات وی در ۴۷ سؤال تقسیم بر تعداد سؤالات به دست آمد. علیرغم اینکه مقیاس اصلی طراحی شده توسط اسمیت و همکاران (۱۹۸۹) به نقل از هومن، (۱۳۸۱) در قالب پنج خرده مقیاس جداگانه امتیازدهی می‌شود، ولی براساس گزارش برخی منابع (مقیمی، ۱۳۸۵) می‌توان از مجموع امتیازات هر فرد نیز یک نمره کلی به دست آورد. آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۷۹، ضریب تنصیف ۰/۷۷، ضریب گاتمن ۰/۷۹ و ضریب بازآزمایی (با ۳۰ نفر معلم و به فاصله یک ماه) ۰/۷۵ (P<۰/۰۰۱) به دست آمد.

۲. رضایت از زندگی: برای سنجش رضایت از

زندگی به عنوان مؤلفه شناختی بهزیستی ذهنی از پرسشنامه پنج‌سؤالی دینر و همکاران (۱۹۸۵) به نقل از ابوالقاسمی، (۱۳۸۲) استفاده شد. رضایت از زندگی براساس پیشینه‌ی پژوهش به عنوان یکی از شاخص‌های بهزیستی ذهنی مورد استفاده قرار گرفت (دزوکا و دالبرت، ۲۰۰۷). این پرسشنامه توسط ابوالقاسمی (۱۳۸۲) ترجمه و استفاده شده است و مقیاس پاسخگویی آن هفته درجه‌ای (کاملاً درست است=۷ تا کاملاً نادرست است=۱) است. از طریق این پرسشنامه رضایت کلی فرد از زندگی مورد سنجش قرار می‌گیرد. برای این پرسشنامه، در پژوهش ابوالقاسمی (۱۳۸۲) آلفای کرونباخ ۰/۷۹ و در پژوهش گل‌پرور، کامکار و جوادی (۱۳۸۶) آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به دست آمده است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ ۰/۷۲، ضریب تنصیف ۰/۷۴، ضریب گاتمن ۰/۷۵ و ضریب بازآزمایی (با فاصله یکماه و با استفاده از ۳۰ معلم) ۰/۷۷ (P<۰/۰۰۱) به دست آمد.

۳. مقیاس عاطفه مثبت و منفی^۱

(PANAS): برای سنجش مؤلفه هیجانی^۲ بهزیستی معلمان از مقیاس عاطفه مثبت و منفی که توسط واتسون، کلارک و تلجن^۳ (۱۹۸۷) به نقل از ابوالقاسمی، (۱۳۸۲) ساخت و اعتباریابی شده استفاده بعمل آمد. این مقیاس ۲۰ عاطفه (۱۰ عاطفه مثبت و ۱۰ عاطفه منفی) را دربرمی‌گیرد که پاسخگویان در این پژوهش هر احساس (مثبت نظیر بشاش بودن و

^۱ Positive and Negative Affect Scale

^۲ Emotional component

^۳ Watson, Clark & Telgen

^۴ Personal just world belief



۵. پرسشنامه رفتار پرخاشگرانه

دانش‌آموزان در مقابل معلمان: برای سنجش این متغیر از پرسشنامه چهارسؤالی معرفی شده توسط دزوکا و دالبرت (۲۰۰۷) که دارای مقیاس سه درجه‌ای برای پاسخگویی (هرگز = ۱ تا چندین بار = ۳) است استفاده بعمل آمد. چهار سؤال این پرسشنامه مربوط به پرخاشگری کلامی، پرخاشگری فیزیکی، تخریب اموال و اثاثیه و گزارش همکاران از بدگویی دانش‌آموزان پشت سر معلم می‌باشد. در واقع از طریق این پرسشنامه از معلم خواسته می‌شود تا مشخص نماید که هر یک از چهار مورد اشاره شده در سؤالات را طی حداقل ۱۵ روز گذشته تاکنون چندبار تجربه نموده است. آلفای کرونباخ این پرسشنامه توسط دزوکا و دالبرت (۲۰۰۷) ۰/۶۳ گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ ۰/۷۲، ضریب تنصیف ۰/۷۱، ضریب گاتمن ۰/۷۳ و ضریب بازآزمایی (با ۳۰ معلم و به فاصله یکماه) ۰/۶۹ ($P < ۰/۰۰۱$) به دست آمد. کلیه پرسشنامه‌های پژوهش بین ۲۰ تا ۲۵ دقیقه توسط معلمان شرکت کننده در پژوهش به صورت خود گزارش‌دهی پاسخ داده شده‌اند.

لازم به ذکر است که بر پایه پیشینه‌ی پژوهش‌هایی که در بخش معرفی هر یک از ابزارها معرفی گردید، امتیازات حاصل از هر یک از پرسشنامه‌ها در سطح فاصله‌ای بوده است. این امر به عنوان اولین مفروضه موردنیاز برای محاسبه ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی رعایت شده است. دومین مفروضه مورد نیاز برای انجام تحلیل‌های آماری مورد استفاده در این پژوهش، خطی بودن رابطه بین متغیرها بوده که با استفاده از نمودار پراکنندگی بررسی شده و مشکل منحنی‌الخط بودن روابط وجود نداشته است. سومین مفروضه مطرح نیز رعایت قواعد مربوط به تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی براساس توصیه‌های آیکن و وست (۱۹۹۱) بوده تا از آن جمله هم خطی چندگانه به دلایل استفاده از جملات تعامل باعث مخدوش شدن نتایج نشود. همچنین در پیشینه‌ی پژوهش حاضر در حوزه‌ی پیوند بین باور به دنیای عادلانه معلمان و رفتارهای پرخاشگرانه دانش‌آموزان در برابر آنها و رابطه این متغیرها با متغیرهای معطوف به بهزیستی معلمان زن و مرد تمایزی گزارش نشده بود، لذا تحلیل‌ها به صورت

یکپارچه بدون تفکیک برحسب جنسیت انجام پذیرفته است. داده‌های حاصل از پرسشنامه‌های پژوهش با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی و با استفاده از نرم‌افزار SPSS مورد تحلیل قرار گرفت. در تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی براساس توصیه مطرح در پیشینه‌ی پژوهش (دزوکا و دالبرت، ۲۰۰۷) در گام اول رفتارهای پرخاشگرانه دانش‌آموزان، در گام دوم باور به دنیای عادلانه و در گام سوم تعامل رفتارهای پرخاشگرانه دانش‌آموزان و باور به دنیای عادلانه وارد شده‌اند.

یافته‌های پژوهش

در جدول ۱، میانگین، انحراف معیار و همبستگی بین متغیرهای پژوهش ارائه شده است. چنانکه در جدول ۱ قابل مشاهده است، بین رضایت شغلی معلمان با رضایت از زندگی ($r = ۰/۴۸$)، با عاطفه مثبت ($r = ۰/۴۳$) و با باور به دنیای عادلانه ($r = ۰/۴۵$) رابطه مثبت و معنادار ($P < ۰/۰۰۱$) وجود دارد. اما بین پرخاشگری دانش‌آموزان در مقابل معلمان با رضایت شغلی معلمان رابطه منفی ($r = -۰/۳۲$) و معنادار ($P < ۰/۰۰۱$) وجود ندارد. واریانس مشترک رضایت شغلی با رضایت از زندگی ۲۳ درصد، با عاطفه مثبت ۱۸/۴ درصد، با باور به دنیای عادلانه ۱۶/۸ درصد و با پرخاشگری دانش‌آموزان در مقابل معلمان ۱۰/۲ درصد می‌باشد. رضایت از زندگی با عاطفه مثبت ($r = ۰/۴۵$)، با باور به دنیای عادلانه ($r = ۰/۴۱$) و با پرخاشگری دانش‌آموزان در مقابل معلمان ($r = -۰/۲۷$) به ترتیب دارای رابطه مثبت و منفی معنادار ($P < ۰/۰۱$) بوده است، ولی با عاطفه منفی رابطه معناداری ($P > ۰/۰۵$) نداشته است. واریانس مشترک رضایت از زندگی با عاطفه مثبت ۲۰ درصد، با باور به دنیای عادلانه ۱۶/۸ درصد و با پرخاشگری دانش‌آموزان در مقابل معلمان ۷/۲ درصد بوده است. عاطفه مثبت با باور به دنیای عادلانه ($r = ۰/۳۱$) و با پرخاشگری دانش‌آموزان در مقابل معلمان ($r = -۰/۳۵$) به ترتیب دارای رابطه مثبت و منفی معنادار ($P < ۰/۰۰۱$) بوده، ولی با عاطفه منفی رابطه معناداری ($P > ۰/۰۵$) نداشته است. واریانس مشترک عاطفه مثبت با باور به دنیای عادلانه ۹/۶



جدول ۱- میانگین، انحراف معیار و همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	میانگین	انحراف معیار	رضایت از شغل	رضایت از زندگی	عاطفه مثبت	عاطفه منفی	باور به دنیای عادلانه
رضایت از شغل	۲/۹۶	۰/۶۵	-	-	-	-	-
رضایت از زندگی	۳/۲۱	۰/۳۲	۰/۴۸**	-	-	-	-
عاطفه مثبت	۲/۸۴	۰/۳۷	۰/۴۳**	۰/۴۵**	-	-	-
عاطفه منفی	۳/۱۱	۰/۳۴	-۰/۱۷	-۰/۱۵	-۰/۱۶	-	-
باور به دنیای عادلانه	۲/۹۶	۰/۲۷	۰/۴۵**	۰/۴۱**	۰/۳۱**	-۰/۲۹**	-
پرخاشگری دانش‌آموزان در مقابل معلمان	۰/۲۵	۰/۳۴	-۰/۳۲**	-۰/۲۷**	-۰/۳۵**	۰/۳۴**	-۰/۳۴**

**P<0.01

درصد و با پرخاشگری دانش‌آموزان در مقابل معلمان ۱۲/۲ درصد می‌باشد. عاطفه منفی با باور به دنیای عادلانه (r=-۰/۲۹) و با پرخاشگری دانش‌آموزان در مقابل معلمان (r=۰/۳۴۱) به ترتیب دارای رابطه منفی و مثبت معنادار (P<۰/۰۱) است. واریانس مشترک عاطفه منفی با باور به دنیای عادلانه ۸/۴ درصد و با پرخاشگری دانش‌آموزان در مقابل معلمان ۱۱/۵ درصد می‌باشد. بالاخره باور به دنیای عادلانه با پرخاشگری دانش‌آموزان در مقابل معلمان رابطه منفی و معنادار

درصد و باور به دنیای عادلانه (r=۰/۳۴ و P<۰/۰۱) دارد. واریانس مشترک باور به دنیای عادلانه با پرخاشگری دانش‌آموزان در مقابل معلمان ۱۱/۵ درصد می‌باشد. در جدول ۲ نتایج مربوط به تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی برای پیش‌بینی رضایت شغلی، رضایت از زندگی و عاطفه مثبت و منفی ارائه شده است.

چنانکه در ردیف اول در جدول ۲ دیده می‌شود، در بلوک اول رفتار پرخاشگرانه دانش‌آموزان قادر به تبیین ۱۰ درصد از واریانس رضایت شغلی معلمان بوده و در

جدول ۲- پیش‌بینی رضایت شغلی، رضایت از زندگی و عاطفه مثبت و منفی از طریق باور به دنیای عادلانه و رفتارهای پرخاشگرانه دانش‌آموزان در مقابل معلمان

متغیرهای پیش‌بین	بتای غیراستاندارد	بتای استاندارد	خطای استاندارد برآورد	R	ΔR ^۲	F و ΔF
رضایت شغلی	رفتار پرخاشگرانه دانش‌آموزان	-۰/۸۹	۰/۴۷	۰/۰۷	۰/۱۳*	۱۵/۲۴**
اول	باور به دنیای عادلانه	-۰/۷۶	۰/۴۴	۰/۱۵	۰/۰۱	۱۰/۲۷**
	باور به دنیای عادلانه رفتارهای پرخاشگرانه	-	-	-	-	۰/۵۹
دوم	رضایت از زندگی	رفتار پرخاشگرانه دانش‌آموزان	-۰/۸۴	-۰/۴۵	۰/۱۵	۱۴/۲۲**
	باور به دنیای عادلانه	۰/۷۲	۰/۴۲	۰/۱۵	-۰/۶۹*	۱۱/۲۹**
سوم	عاطفه مثبت	باور به دنیای عادلانه رفتارهای پرخاشگرانه	-	-	-	۰/۶۱
	رفتار پرخاشگرانه دانش‌آموزان	-۰/۹۲	-۰/۸۵	۰/۱۹	۰/۷۹*	۷/۴۹**
چهارم	عاطفه منفی	باور به دنیای عادلانه	۰/۳۱	۰/۲۹	۰/۰۶	۶/۸۳**
	باور به دنیای عادلانه رفتارهای پرخاشگرانه	-	-	-	-	۱/۰۷
چهارم	عاطفه منفی	رفتار پرخاشگرانه دانش‌آموزان	۰/۸۹	۰/۸۱	۰/۱۷	۷/۴۷**
	باور به دنیای عادلانه	-	-	-	-	۰/۷۵
	باور به دنیای عادلانه رفتارهای پرخاشگرانه	-۰/۵۱	۰/۴۷	۰/۰۸	۶/۲۲*	۵/۱۱*

* P<0.05 ** P<0.01



جدول ۳- نتایج تحلیل رگرسیون مربوط به پیش‌بینی عاطفه منفی از طریق رفتارهای پرخاشگرانه دانش‌آموزان در مقابل معلمان در باور به دنیای عادلانه پائین و بالا

گروه	متغیرهای پیش‌بین	ضریب بتای غیراستاندارد	ضریب بتای استاندارد	خطای استاندارد برآورد	t مقدار	R	R^2	F
باور به دنیای عادلانه پائین	رفتارهای پرخاشگرانه دانش‌آموزان در مقابل معلمان	۰/۹۲	۱/۲۴	۰/۱۸	۷/۲۸**	۰/۵۱	۰/۲۶	۲۹/۳۶**
باور به دنیای عادلانه بالا	رفتارهای پرخاشگرانه دانش‌آموزان در مقابل معلمان	۰/۰۹	۰/۱۱	۰/۲۱	۰/۵۱	۰/۰۷	۰/۰۱	۰/۱۴

**P<0.01

رفتارهای پرخاشگرانه دانش‌آموزان در مقابل معلمان با عاطفه منفی معلمان دارای رابطه متفاوتی است. نتایج تحلیل رگرسیون تعقیبی برای نشان دادن نحوه تعامل باور به دنیای عادلانه رفتارهای پرخاشگرانه برای پیش‌بینی عاطفه منفی معلمان در جدول ۳ ارائه شده است.

چنان که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، در گروه دارای باور به دنیای عادلانه پائین (یعنی کسانی که یک انحراف معیار از میانگین پائین‌تر بوده‌اند) رفتارهای پرخاشگرانه دانش‌آموزان در مقابل معلمان قادر به پیش‌بینی عاطفه منفی (با توان تبیین واریانس ۲۶ درصدی معنادار $P < 0/01$) می‌باشد، ولی در گروه دارای باور به دنیای عادلانه بالا (یعنی کسانی که یک انحراف معیار بالاتر از میانگین هستند) رفتارهای پرخاشگرانه دانش‌آموزان در مقابل معلمان قادر به پیش‌بینی عاطفه منفی نمی‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از این پژوهش، شواهد اولیه‌ای از ارتباط بین رفتار پرخاشگرانه دانش‌آموزان در مقابل معلمان و شاخص‌های بهزیستی شناختی و عاطفی آنها شامل رضایت از شغل، رضایت از زندگی و عاطفه مثبت و منفی و همچنین نقش ضربه‌گیری باور به دنیای عادلانه در برابر رفتارهای پرخاشگرانه دانش‌آموزان در مقابل معلمان را در تجربه عاطفه منفی به دست داد. نتایج حاصل از تحلیل همبستگی‌های ساده حاکی از آن بود که هر چه رفتار پرخاشگرانه دانش‌آموزان در مقابل معلمان افزایش پیدا می‌کند،

بلوک دوم با افزوده شدن باور به دنیای عادلانه، واریانس تبیین شده رضایت شغلی به ۲۱ درصد رسیده که ۱۱ درصد آن به صورت انحصاری مربوط به باور به دنیای عادلانه بوده است. در بلوک سوم تعامل باور به دنیای عادلانه × رفتارهای پرخاشگرانه افزوده شده که، واریانس تبیین شده افزوده‌ای برای تبیین رضایت شغلی معلمان بوجود نیامده است ($P > 0/05$). برای رضایت از زندگی نیز در بلوک‌های اول و دوم به ترتیب رفتارهای پرخاشگرانه و سپس باور به دنیای عادلانه ۸ درصد و ۱۶ درصد از واریانس رضایت از زندگی را تبیین نموده‌اند و تعامل باور به دنیای عادلانه × رفتارهای پرخاشگرانه دارای توان پیش‌بین معنادار ($P > 0/05$) نبوده است. برای عاطفه مثبت این روند دوباره تکرار شده است، به ترتیبی که در بلوک‌های اول و دوم رفتارهای پرخاشگرانه و باور به دنیای عادلانه ۱۲ و ۵ درصد از واریانس عاطفه مثبت را تبیین نموده‌اند و تعامل باور به دنیای عادلانه × رفتارهای پرخاشگرانه دارای توان پیش‌بین معنادار ($P > 0/05$) نبوده است. اما در مورد عاطفه منفی، در بلوک اول رفتار پرخاشگرانه ۱۲ درصد از واریانس این متغیر را تبیین نموده، ولی باور به دنیای عادلانه در بلوک دوم دارای توان پیش‌بین معنادار ($P > 0/05$) برای عاطفه منفی نبوده است. در بلوک سوم تعامل باور به دنیای عادلانه × رفتارهای پرخاشگرانه دارای توان پیش‌بین معنادار برای عاطفه منفی بوده است، به ترتیبی که ۳ درصد واریانس تبیین شده افزوده به وجود آورده است. در واقع تعامل مذکور بدین معنا است که در بین افراد دارای باور به دنیای عادلانه پائین و بالا،



خجالت‌زدگی، پریشانی، عصبی مزاج شدن، احساس گناه و تقصیر و ترسیدن) دارای رابطه نیست. به عبارت دیگر معلمانی که باور نیرومندی به دنیای عادلانه دارند در اثر رفتارهای کلامی و غیرکلامی پرخاشگرانه دانش‌آموزان با آنها دچار حالات مربوط به عاطفه منفی نمی‌شوند و بهزیستی و سلامت رفتاری و روانی آنها تحت تأثیر قرار نمی‌گیرد. اما در مقابل معلمان دارای باور ضعیف به دنیای عادلانه در اثر رفتارهای خشن کلامی و غیرکلامی دانش‌آموزان دچار حالات منفی مطرح در عاطفه منفی می‌شوند. در پژوهش حاضر نیز (جدول ۳) این شواهد تکرار گردید. به این جهت می‌توان گفت که باور به دنیای عادلانه به عنوان یک نظام باور گسترده و وسیع از طریق فرایندهای شناختی باعث می‌شود تا اثرات و پیامدهای وقایع و اتفاقات بد بر افراد زیاد کارگر واقع نشود. این نقش همان نقش ضربه‌گیری روانی باور به دنیای عادلانه است (گل‌پرور و همکاران، ۱۳۸۸). اما در مورد رضایت از زندگی، رضایت شغلی و عاطفه مثبت، تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی (جدول ۲) حاکی از آن بود که بین افراد دارای باور نیرومند یا ضعیف به دنیای عادلانه، رفتار پرخاشگرانه دانش‌آموزان رابطه‌ای مشابه با سه متغیر ذکر شده (رضایت از زندگی، رضایت شغلی و عاطفه مثبت) دارد. به عبارت دیگر مستقل از میزان تعلق خاطر افراد به باور به دنیای عادلانه، رفتارهای پرخاشگرانه دانش‌آموزان در مقابل معلمان، تبعات یکسانی از نظر رضایت از زندگی، رضایت از شغل و عاطفه مثبت به دنبال دارد. این امر نیز با انتظارات نظری و پژوهشی مطرح در حوزه‌ی پیامدهای رفتارهای پرخاشگرانه برای قربانیان هماهنگ است (تری، ۱۹۹۸). در مجموع می‌توان گفت که وقتی معلمان دارای باور نیرومند به دنیای عادلانه باشند از طریق ساز و کارهایی نظیر سرزنش خود، به حداقل رساندن بی‌عدالتی بوقوع پیوسته و یا غیرعمدی تلقی نمودن این رفتارها سعی می‌کنند تا از لحاظ بهزیستی روانی، خود را در برابر این رفتارها حفاظت کنند. این یافته، یعنی رابطه مثبت بین باور به دنیای عادلانه و شاخص‌های متعدد بهزیستی در بزرگسالان و نوجوانان در تحقیقات داخل و خارج به خوبی نشان داده شده است (دالبرت، ۲۰۰۲؛ دالبرت و استوبر،

رضایت آنها از شغل، زندگی و عاطفه مثبت کاهش می‌یابد و در مقابل حالات عاطفی منفی بالا می‌رود (جدول ۱). این یافته به طور ضمنی حاکی از پیامدهای منفی حاصل از رفتارهای پرخاشگرانه برای معلمان موضوع پرخاشگری می‌باشد. شواهد پژوهشی این حوزه نظیر ون دروال و همکاران (۲۰۰۳) و هاوکر و بولتون (۲۰۰۰) نشان می‌دهد، افرادی که مورد قلدری و پرخاشگری خشن توسط دیگران قرار می‌گیرند، از لحاظ بهزیستی دارای شرایط مطلوبی نیستند. در واقع افرادی که قربانی خشونت می‌شوند، حالاتی از اضطراب، افسردگی و تمایل به خودکشی را تجربه می‌کنند (دزوکا و دالبرت، ۲۰۰۷). شواهد حاصل از پژوهش حاضر علاوه بر همسویی با یافته‌های محققانی که از آنها نام برده شد، در واقع مؤید این واقعیت نیز هست که پرخاشگری در هر محیطی تبعات به نسبت مشابهی را برای قربانیان به همراه دارد. پژوهش دزوکا و دالبرت (۲۰۰۷) که در اسلواکی و با موضوعی مشابه با موضوع پژوهش حاضر به مرحله اجرا درآمده، شواهدی مشابه با شواهد پژوهش حاضر به دست داده است. معلمان که بخش عمده‌ای از ساعات زندگی خود را در مدارس محل کارشان سپری می‌کنند، در اثر مواجه شدن با رفتارهای غیرمنطقی از طرف دانش‌آموزان با تضعیف رضایت از زندگی و شغل خود مواجه می‌شوند. این تضعیف رضایت از شغل و زندگی به ویژه تحت تأثیر عواطف منفی قرار می‌گیرد که در اثر تعاملات مخرب با دانش‌آموزان در محیط مدرسه به وجود می‌آید. اما در این باب که از طریق چه عواملی می‌توان سطح بهزیستی مطلوب معلمان را در اثر چنین روندی حفظ نمود، نیاز به شناسایی عواملی داشت که از طریق آنها بتوان ضربه رفتارهای مخرب دانش‌آموزان را بر بهزیستی روانی معلمان گرفت. یکی از این عوامل که شواهد پژوهشی داخلی و خارجی (نظیر گل‌پرور و همکاران، ۱۳۷۶ و دالبرت، ۲۰۰۲) بر نقش ضربه‌گیری آن تأکید نموده‌اند باور به دنیای عادلانه است.

دزوکا و دالبرت (۲۰۰۷) در پژوهش خود نشان داده‌اند که در معلمان دارای باور نیرومند به دنیای عادلانه، تجربه رفتارهای پرخاشگرانه از طرف دانش‌آموزان در مقابل معلمان با حالات مربوط به عاطفه منفی (تحریک‌پذیری، نگرانی و اضطراب،



۲۰۰۶؛ گل‌پرور و جوادی، ۱۳۸۵؛ گل‌پرور و همکاران، ۱۳۸۶).

به هر حال در تفسیر، نتیجه‌گیری و تعمیم یافته‌های این پژوهش باید به این محدودیت‌ها توجه و دقت شود: تجارب پرخاشگرانه در پژوهش حاضر توسط معلمان از طرف دانش‌آموزان بر مبنای مقیاس خودگزارش‌دهی اندازه‌گیری شد. علی‌رغم اینکه استفاده از این روش براساس شواهد پایائی گزارش شده قابل قبول بود، ولی برای روایی کامل‌تر و دقیق‌تر چنین اندازه‌گیری‌هایی، شاید لازم باشد که علاوه بر خودگزارش‌دهی از روش مشاهده میدانی نیز استفاده شود. دومین محدودیت اینکه این پژوهش یک پژوهش همبستگی و مقطعی بوده و لذا امکان نتیجه‌گیری علی در باب نتایج نیازمند مطالعه طولی و همچنین مطالعات آزمایشی است. در عین حال به باور دزوکا و دالبرت (۲۰۰۷) در پژوهش‌های بعدی لازم است که متغیرهای شخصیتی نظیر روان رنجورگرایی به عنوان یکی از صفات شخصیتی که می‌تواند رابطه باور به دنیای عادلانه را با شاخص‌های بهزیستی روانی و ذهنی واسطه‌گری کند، مورد استفاده قرار گیرند تا تصویر روشن‌تری از چگونگی اثرات رفتارهای پرخاشگرانه در معلمان دارای باور به دنیای عادلانه قوی و ضعیف مشخص شود.

اما پیشنهاد کاربردی حاصل از یافته‌های این پژوهش نیز حول محور ایجاد بینش در معلمان نسبت به استفاده از ساز و کارهای مختلف معطوف به باور به دنیای عادلانه برای مقابله مؤثر با رفتارهای پرخاشگرانه دانش‌آموزان با آنها دور می‌زند. در واقع ساز و کارهایی نظیر غیرعمدی تلقی نمودن رفتار دانش‌آموزان در قالب گفتگو با خویشتن و یا تلاش شناختی برای کاهش و به حداقل رساندن بی‌عدالتی به وقوع پیوسته و یا حتی در مواردی سرزنش خود به جای دانش‌آموزان می‌تواند به طور جدی اثرات مخرب و منفی رفتارهای پرخاشگرانه دانش‌آموزان را دفع کند. این ساز و کارها، علاوه بر اینکه باور به دنیای عادلانه افراد را حفظ می‌کند، از به مخاطره افتادن بهزیستی معلمان نیز جلوگیری می‌نماید. البته استفاده از این ساز و کارها نیازمند آموزش‌های لازم به معلمان است. چرا که استفاده غیرمنطقی و افراطی از ساز و کارهایی نظیر سرزنش خود می‌تواند به جای حفظ بهزیستی به

درماندگی منجر شود که از لحاظ روان‌شناختی ناسازگارانه است. به هر حال لازم است پژوهشگران علاقه‌مند در آینده نقش ضربه‌گیری باور به دنیای عادلانه را در گروه‌های مختلف بررسی نمایند تا نتیجه‌گیری قطعی‌تری را بتوان بر پایه تحقیقات مطرح نمود.

منابع فارسی

ابوالقاسمی، فرحناز. (۱۳۸۲). اعتباریابی و هنجاریابی مقیاس عاطفه مثبت و منفی: PANAS. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه اصفهان.

گل‌پرور، محسن و جوادی، سارا. (۱۳۸۵). الگوی ارتباطی بین باورهای دنیای عادلانه برای خود و دیگران با شاخص‌های بهداشت روانی: الگوی معادلات ساختاری. اصول بهداشت روانی، ۳۱ و ۳۲، ۱۲۲-۱۰۹.

گل‌پرور، محسن؛ خاکسار، سرور و خیاطان، فلور. (۱۳۸۸). باور به دنیای عادلانه و نا عادلانه و پرخاشگری. روانشناسان ایرانی (روانشناسی تحولی)، ۱۸، ۱۳۶-۱۲۷.

گل‌پرور، محسن و عریضی، حمیدرضا. (۱۳۸۶). اعتباریابی پرسشنامه‌های باورهای دنیای عادلانه برای خود و دیگران. مجله پژوهشی علوم انسانی دانشگاه اصفهان؛ ۲۵(۴)، ۲۱۲-۱۹۳.

گل‌پرور، محسن؛ کامکار، منوچهر و جوادی، سارا. (۱۳۸۶). رابطه باورهای دنیای عادلانه برای دیگران و خود با سلامت عمومی، رضایت از زندگی، عاطفه مثبت و منفی و افکار خودکار. دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، ۳۱، ۶۸-۳۹.

مقیم، محمد. (۱۳۸۵). سازمان و مدیریت: رویکردی پژوهشی. چاپ چهارم، تهران: نشر ترمه.

هومن، حیدرعلی. (۱۳۸۱). تهیه و استاندارد ساختن مقیاس سنجش رضایت شغلی. چاپ اول، تهران: انتشارات مرکز آموزش مدیریت دولتی.

References

- Aiken, L.S., & West, S.G. (1991). Multiple regression: Testing and interpreting interactions. Sage Publications. Newbury Park, CA.
- Bulman, R.J., & Wortman, C.B. (1977). Attributions to blame and coping in the real world: Severe accident victims react to their lot. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 351-363.



incidents. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 255-268.

Vander Wall, M., DeWit, C., & Hirasing, R. (2003). Psychosocial health among young victims and offenders of direct and indirect bullying. *Pediatrics*, 111, 1312-1317.

Dalbert, C. (1999). The world is more just for me than generally: About the personal belief in a just world scale's validity. *Social Justice Research*, 12, 79-98.

Dalbert, C. (2001). The justice motive as a personal resource: Dealing with challenges and critical life events. New York: Kluwer/Plenum.

Dalbert, C. (2002). Beliefs in a just world as a buffer against anger. *Social Justice Research*, 15, 123-145.

Dalbert, C., & Stoeber, J. (2006). The belief in a just world and domain - specific beliefs about justice at school and in the family: A longitudinal study with adolescents. *International Journal of Behavior Development*, 30, 200-207.

Dzuka, J., & Dalbert, C. (2002). Mental health and personality of Slovak unemployed adolescents: The impact of belief in a just world. *Journal of Applied Social Psychology*, 32, 732-757.

Dzuka, J., & Dalbert, C. (2007). Student's violence against teachers: Teacher's well-being and the belief in a just word. *European Psychologist*, 12(4), 253-260.

Elliott, D.S., Hamburg, B.A., & Williams, K.R. (1998). Violence in American schools: An overview. In D.S. Elliott, B.A. Hamburg, & K.R. Williams (Eds.), *Violence in American schools: A new perspective* (PP. 3-28). New York: Cambridge University Press.

Hawker, D.S.J., & Boulton, M.J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychological maladjustment: A Meta - analytic review of cross - sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 444-455.

Karatzias, A., Power, K.G., & Swanson, V. (2002). Bullying and victimization in Scottish secondary schools: Same or separate entities? *Aggressive Behavior*, 28, 45-61.

Lerner, M.J. (1980). *The belief in a just world: A fundamental delusion*. New York: Plenum.

Lupfer, M.B., Doan, K.A., & Houston, D.A. (1998). Explaining unfair and fair outcomes: The therapeutic value of attribution analysis. *British Journal of Social Psychology*, 37, 495-511.

Mynard, H., & Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer-victimization scale. *Aggressive Behavior*, 26, 169-178.

Otto, K., Boos A., Dalbert, C., Schops, C., & Hoyer, J. (2006). Posttraumatic symptoms, depression, and anxiety of flood victims: The impact of the belief in a just world. *Personality and Individual Differences*, 40, 1075-1084.

Sutton, R.M., & Douglas, K.M. (2005). Justice for all, or just for me? More evidence of the importance of the self-other distinction in just world beliefs. *Personality and Individual Differences*, 39, 637-645.

Terry, A.A. (1998). Teachers as targets of bullying by their pupils: A study to investigate

