

## خشونت بدنی در مدرسه و

# راهکارهایی برای پیشگیری و کاهش آن

دکتر زهرا بازرگان

دکتر مسعود غلامعلی لواسانی

### چکیده

رفتارهای خشونت‌آمیز در مدرسه بر فرایند آموزش و پرورش تأثیر منفی گذارد و عواقب ناسازگاری دارد. با توجه به اهمیت مسئله، این پژوهش به منظور بررسی نوع، فراوانی، و محل خشونت بدنی در مدارس راهنمایی شهر تهران و واکنش‌های اولیای مدرسه در برابر خشونت از دیدگاه دانش‌آموزان دختر و پسر انجام شده. در این پژوهش، شناخت رابطه با تعامل سه رده جنسیت، کلاس، و ایراز خشونت بدنی نیز مورد بررسی قرار گرفت. نمونه مورد مطالعه ۲۷۱ دانش‌آموز سالهای اول و سوم راهنمایی (۲۲۷ دختر و ۴۴ پسر) بودند. برای جمع‌آوری اطلاعات از بگ پرسشنامه محقق ساخته با ۲۵ سوال بسته پاسخ استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که ابعاد خشونت بدنی در مدارس از سوی دانش‌آموزان، معلمان و جنس در زمینه‌های موارد از طرف کارکنان غیرآموزشی وجود دارد اما موارد خشونت بدنی در مدارس پسرانه از سوی دانش‌آموزان و معلمان به مراتب بیشتر از مدارس دخترانه گزارش شده. همچنین، دانش‌آموزان پسر بیشتر از دختران و به‌صورتی معنادار ایراز خشونت بدنی را توجیه می‌کنند. در پاره واکنش مدرسه در برابر ابعاد خشونت بدنی معلمان نسبت به دانش‌آموزان نظر اغلب دانش‌آموزان این است که مسئولان به هر حال حق را به معلمان می‌دهند. با این‌فحشایی و بی‌توجهی می‌کنند و با خود دانش‌آموز شاکن را تکیه می‌کنند. بر اساس یافته‌های پژوهش پیشنهادهایی برای کاهش خشونت بدنی در مدارس ارائه شده. مداخله در سطح مدرسه، آموزش معلمان و مسئولان مدرسه و مقابله با خشونت در سطح کلاس و در سطح فردی ارائه شده است.



در بارهٔ هویت در مرتبهٔ مطالعهٔ آینده، اینها نتیجه گرفتند که دانش‌آموزان سطحی در مقایسه با دانش‌آموزان دهنه در رابطهٔ هویت ملی دست به هم‌جفتی خود می‌زنند. سلانوی (۲۰۰۱) تحقیق بر حسبیت را در مورد هویت در دوران ابتدایی و دبیرستان بررسی کرد، از اهمیتش می‌آید که در مقایسه با دهنه، در مورد هویت ملی می‌دهند در صورتی که هویت‌های دهنه‌ای پس از بررسی‌ها است، حتی معنی هویت برای او در مقایسه با دهنه پس از آن است که هویت‌ها را از دیدگاه نظری و هم‌دوره‌ها (۲۰۰۱) خلایق هویت ملی که در مقایسه با دهنه را وجود احساس هم‌دوره‌ها در دهنه می‌داند که موافق تعریف هویت می‌نود.

سلانوی (۲۰۰۱) رابطهٔ بین‌گیت‌های متعدد و پیوسته‌ها را نشان می‌دهد که هویت ملی را بررسی و پای آورده که در ابعاد اجرایی مختلفی دارند. هویت پس از دست به هم‌دوره‌ها خود می‌دهند. سلانوی (۲۰۰۱) پای می‌زند که معنی دانش‌آموزان پس از او دانش‌آموزان در رابطه‌ها می‌زند.

نتیجهٔ این کار این پژوهش‌های آریه‌شن (۲۰۰۳) که با اساس مطالعهٔ چینی روی ۲۰۰ دانش‌آموز در دوران دورهٔ ابتدایی و متوسطه ابتدایی انجام گرفته که دانش‌آموزان پس از تحقیق از دیدگاه مدرسه ابتدایی وجود دارند. با بررسی آن در مدارس در رابطه با هویت معنای پس از او مدرسه‌ها را از دیدگاه استی این درگیرهای اولادکس تجربه هویت ملی در دست به هم‌دوره‌ها را از جملهٔ هویت ملی در دهنه محدود کرد، همچنین پژوهش‌های دیگر می‌آورند که وجود دارند که هویت در مرتبهٔ یا تأیید می‌کند (اگنر، ۲۰۰۱؛ میسون، ۲۰۰۱؛ هم‌دوره‌ها، ۲۰۰۱؛ پات، ۲۰۰۱؛ و هم‌دوره‌ها، ۲۰۰۱؛ لاو، ۲۰۰۱؛ هم‌دوره‌ها، ۲۰۰۱؛ دالتون، ۲۰۰۱؛ خرمی، ۲۰۰۱؛ و دیگران، ۲۰۰۱؛ آریه‌شن، ۲۰۰۱؛ و ایوان، ۲۰۰۱).

با توجه به معنایی که برای آن‌ها در این مقاله نشان می‌دهد تا وضعیت هویت ملی در مرتبهٔ یا بررسی کند تفاوت دیدگاه‌های دهنه و دانش‌آموزان در رابطهٔ هویت ملی، انواع و تفاوت هویت ملی، و نقش مسئولان مدرسه در این رابطه. هویت ملی، رابطه‌های اولاد، هویت دانش‌آموزان در رابطهٔ هویت و عوامل دیدار آریه‌شن، هویت ملی در مدارس و جامعه‌های شهر جهانی با اساس نظریات دانش‌آموزان تجربی و تعبیر می‌نود، این اشاره‌ها را بر افراد و نهاد آموزشی برای دانش‌آموزان باید از وضعیت و چگونگی آن در جامعهٔ جهانی لازم بود. این پژوهش همراه با اولاد این اکادمی، با نتیجهٔ پژوهش‌ها و تحولات موفق کشورهای دیگر در رابطهٔ وضعیت فرهنگی و بسکت‌های در هویت و هم‌دوره‌های مانند برای مسئولان آموزشی و مدیران و معلمان اولاد می‌کند. لازم به ذکر است که پژوهش‌های حاضر برای بررسی نیز محدودیت هویت ملی را که در سطح هویت گفتاری و فرهنگی مطالعه‌ها آورده در این پژوهش پس از هم‌دوره‌ها (۲۰۰۱) آریه‌شن، میسون، و آریه‌شن، هویت

تأیید بررسی شد. و این تحقیق هویت دس را بررسی می‌نماید. منظور از هویت دس، هویت غیر و همبوس است که با رفتارهایی مانند آکنده‌نگه نگاه، ناچوب نگاه، بیس رنگ و مواردی از این قبیل تعریف می‌شود.

### روش پژوهش

این بررسی از نوع پیمایش است. زیرا صرفاً چگونگی نحو دلس امورای د هنر و سر درازیه هویت دس و حسهای مرتبط با آن را بررسی می‌کند. جامعه آماری پژوهش را دلس امورای دانشجویی اوز و مسرد و اعضای هیات تخصصی ۷۸-۶۳۸۰ در مناطق پست کانه اموریس و بررسی شهر تهرای کنای می‌دهد. با استفاده از پرسشنامه گزینی صفهای و بصورت تصادفی نمونه‌ای متشکل از ۲۷۲ دلس امورای ۳۳۷۱ د هنر و ۳۳۴ هنر از مناطق اموریس و بررسی انتخاب شد. برای جمع‌آوری دیدگاه دلس امورای از یک پرسشنامه ۱۵ صفهای ساده، واضح و محقق‌سازانه استفاده شد. مانده با اساس مقیاس ۴ و ۱۰ درجه‌ای تعریف شده‌اند. پرسشنامه شامل نسی حسن درازیه چگونگی هویت دس در مدرسه، عوامل دیداورنده آن در دلس امورای عوامل دیداورنده آن در معیار و اساس مدرسه در اوز هویت دس دلس امورای و اساس مدرسه در صفای هویت دس معیار و یافته‌های اوز از حس دلس امورای در اوز هویت دس سازه‌پژین است. حضور بررسی اعتبار مقیاس از ازمون پایایی کلموکر و ف-اسمیروف استفاده شد. تمام موارد در بالاترین سطح  $P < .001$  اعتبار و دس از این می‌تواند نتیجه و اساس یافته‌های انتخاب شده اعتبار و اعتبار آن‌که مقادیر موجود در نمونه از جامعه‌ای با توزیع صفای مشخص آمده‌اند.

دس از تعریف سازه‌های پرسشنامه و اساس پیمایش جهت پرسشنامه بصورت مفهومی در مورد صفای از دلس امورای آن\* نوز اجرا شد. و با اساس نحو و یافته‌های این تغییر و اصلاح مقیاس صورت گرفته بیس ضمن تهیه مقیاس پایانه اموریت‌های آرایه به پرسشگرای داده شد.

### یافته‌های پژوهش

رای بررسی یافته‌های دلس امورای د هنر و سر پست به سازه‌های مقیاس و اساس و درصد انتخاب گریه جو سازه به تفکیک مدارس د هنر و سر و سازه اوله می‌شود. رای بررسی از نامه انتخاب گریه با نوع مدرسه تحصیلت د هنر و سر از ازمون معذرت‌رسانی رای هر سازه استفاده می‌شود. آرایه به ذکر است که سازه‌های معیار در پوست آمده است. در صفای سازه‌ای که درجه اول گریه سازه‌های حسن اوز به تفکیک مدارس د هنر و سر و سازه به همبر از ازمون معذرت‌رسانی آمده است.

جدول ۲: درصد انتخاب گزینه‌های درست، نادرست، بی‌تفاوتی و اجتناب از پاسخ در مدارس به تفکیک حسبیت

سوالها	جنسیت	هرگز	چندبار در هفته	چند بار در ماه	چند بار در سال	هیچ‌وقت نمی‌پسندم
۱	پسر	۳۹.۱	۳۹.۶	۱۴.۶	۱۵.۹	۱۵.۹***
	دختر	۲۱.۵	۵۹.۱	۱۶.۱	۱۵.۶	۱۵.۶***
۲	پسر	۴۳.۳	۳۹.۵	۱۳.۱	۱۵.۶	۶.۵***
	دختر	۱۶.۱	۴۳.۹	۳۳.۱	۱۵.۶	۱۵.۶***
۳	پسر	۴۹.۱	۳۰.۷	۱۵.۶	۱۴.۶	۱۶.۶***
	دختر	۳۰.۶	۳۰.۷	۳۰.۵	۱۹.۳	۱۹.۳***
۴	پسر	۱۶.۳	۴	۴	۵۷	۱۹.۶***
	دختر	۳۶.۶	۴۶.۷	۱۹.۳	۱۷.۴	۱۷.۴***
۵	پسر	۱۵.۱	۷	۵۷	۲۱.۵	۱۹.۶***
	دختر	۱۵.۳	۵۶.۵	۱۹.۷	۱۹.۷	۱۹.۷***
۶	پسر	۱۵.۷	۵۳	۴	۲۶	۱۵.۹***
	دختر	۳۰.۳	۳۱.۷	۱۹.۳	۱۶.۷	۱۶.۷***
۷	پسر	۱۴.۶	۶۶	۵۷	۳.۵	۴۶.۶***
	دختر	۵۶.۶	۱۷.۳	۹	۱۷.۳	۱۷.۳***
۸	پسر	۱۴.۶	۱۷	۵۱	۳۰	۳۰.۹***
	دختر	۵۹.۶	۱۶.۶	۱۰.۶	۱۵.۶	۱۵.۶***
۹	پسر	۱۱.۶	۵۷	۳۰	۳۰	۳۰.۹***
	دختر	۴۳.۳	۱۷.۳	۵۷	۱۶.۱	۱۶.۱***

\*\*\*P < .۰۰۱

مقایسه‌ی حسن ارائه‌ی مبراه و جواداوس حسبیت، نادرست در مدارس با ارزشی دانش‌آموزان معلمان و کارکنان غیرآموزشی در بین هر دو گروه. نتایج حاصل از این است که هر دو گروه از این جنبه در سطح  $P < .۰۰۱$  معنادار است. پس از بررسی معنادار میان حسبیت و انتخاب گزینه‌های صحیح و اجتناب از پاسخ نادرست در مدارس معلمان و کارکنان غیرآموزشی، نادرست دانش‌آموزان در مدارس سبزه پستو از مدارس سبزه است. درصد حسبیت، نادرست دانش‌آموزان سبزه، همسران و از طرف معلمان است که دانش‌آموزان سبزه در مدارس سبزه، بالاتر از حدود ۶۶ تا ۶۰ درصد چندبار در هفته را ذکر کرده‌اند که در حدود ۳۰ درصد انتخاب گزینه‌های صحیح در مدارس سبزه از سوی معلمان و کارکنان می‌شود.



جدول ۳ درصد انتخاب کربیه عوامل دیداریدبط هسوت دس در دلس امورای به تقبک حسبیت

سوالها	جنسیت	هرگز	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	مختلورتای مشاهدهشده
۱	دختر	۳۳٫۹	۳۶٫۴	۹٫۳	۱۱	۱۱٫۹	۱۱٫۵	۳۳٫۳
	پسر	۱۶٫۳	۱۶٫۳	۱۶٫۳	۱۱٫۹	۱۱٫۹	۲۶٫۶	
۲	دختر	۱۶٫۷	۱۱٫۱	۴	۵٫۷	۳٫۶	۳٫۳	۶۹٫۹
	پسر	۴۶٫۷	۱۳٫۳	۱۱٫۱	۱۶٫۳	۹٫۱	۹٫۱	
۳	دختر	۳۶٫۱	۱۹٫۴	۱۱٫۱	۱۱٫۵	۱۱٫۱	۱۵٫۴	۱۱٫۵
	پسر	۳۰٫۵	۱۱٫۶	۱۶٫۷	۱۶٫۱	۱۶٫۴	۳۰٫۱	
۴	دختر	۴۷٫۶	۳۰٫۳	۷	۱۱٫۹	۱۱٫۵	۹٫۷	۲۱٫۱
	پسر	۳۰٫۷	۱۶٫۱	۹٫۱	۱۳٫۱	۱۱٫۵	۱۱	
۵	دختر	۴۵٫۱	۱۶٫۱	۱۱٫۹	۱۶٫۶	۱۱٫۹	۱۳٫۷	۱۶٫۳
	پسر	۳۳٫۶	۱۶٫۷	۷	۱۱٫۵	۹	۲۶٫۳	
۶	دختر	۵۰٫۳	۱۹٫۱	۱۳٫۳	۱۱٫۵	۱۱٫۵	۵٫۷	۳۹٫۹
	پسر	۳۳٫۶	۱۱٫۹	۱۶٫۷	۱۶٫۷	۱۶٫۷	۱۶٫۳	
۷	دختر	۳۷٫۱	۳۳٫۱	۱۱٫۴	۱۱٫۵	۱۶٫۵	۱۶٫۱	۳۱٫۹
	پسر	۱۶٫۱	۱۱٫۱	۱۶٫۶	۱۶٫۳	۱۶٫۳	۳۰٫۷	
۸	دختر	۴۴٫۱	۱۶٫۵	۱۳٫۱	۱۱٫۵	۱۱٫۵	۱۶٫۱	۱۹٫۶
	پسر	۳۵٫۱	۱۹٫۳	۱۶٫۷	۱۶٫۳	۱۳٫۱	۱۱٫۹	

\*\*\*P < .۰۰۱      \*\*P < .۰۱      \*P < .۰۵

مقایسهی جنس مورد عوامل دیداریدبط هسوت دس در دلس امورای با درسی من کده ارمون آموزشی معیود می داند که هر هسوت مقایسهی هر یوه در مضایح  $P < .۰۵$  اس  $P < .۰۰۱$  معنادار است. اولشخص معنادار میان حسبیت و انتخاب کربیه مقایسهی وجود دارد. پس دیدکده دلس امورای دختر و پسر در مقایسهی عوامل دیداریدبط هسوت دس دلس امورای متفاوت است. دلس امورای پسر در رعبه عوامل دیداریدبط هسوت دس دلس امورای در خصوصیات فردای دلس امورای شرایط محیطی خارج از کلاس درس و حصه ریبک قنایتهای درسی تأکید بیشتری کردهاند. در جدول شماره ۳ درصد انتخاب کربیه مقایسهی جنس چهارده به تقبک معادلس دخترانه و پسرانه و چهارده ارمون مختلورتای برای هر مقایسهی کوراس می شود.

جدول ۴ درصد انتخاب کریه و اصل برای مسئولان مدرسه در برابر هویت دس نام‌های اموریان به تفکیک حسبیت

سوالها	جمعیت	هرگز	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	مجموعه‌های مشاهده شده
۱	دستر	۳۵٪	۳۳	۱۱	۱۳۱۰	۳۶	۱۵	۳۳۰۰۰
۲	دستر	۱۳۳	۱۱۳	۹۳	۱۶۱۰	۱۶۳	۳۱۳	۵۰۰
۳	دستر	۹۰	۱۱۰	۱۶۹	۱۳۱۰	۱۵۹	۶۹	۶۹
۴	دستر	۱۵۴	۱۳۳	۱۹۴	۱۳۳	۱۶۵	۳۵۹	۳۴
۵	دستر	۳۶۶	۳۶۹	۳۶۹	۱۳۳	۱۶۹	۱۶۵	۶۶۰۰۰
۶	دستر	۱۶۴	۱۱۹	۳۰۰	۹۳	۱۱۹	۳۳	۱۵۰۰۰
۷	دستر	۱۱۶	۱۵۳	۱۶۵	۱۱	۱۶۹	۳۴۳	۳۳

\*\*\*P < .001      \*\*P < .01

مقاله‌های حسن چهارم نوع و اصل برای مسئولان مدرسه در برابر هویت دس نام‌های اموریان با دست به پذیرش مشخص می‌کند. از هفت مورد هر خط، این حسن چهارم برای اعضای معلمان (P < .05) با این حسبیت و انتخاب کریه سال پس از دهه فقط در سه نوع و اصل و اعضای معلمان در سطح P < .05 و P < .001 نسبت احمد حسن برای چند از دهه‌های مختلف است. مسئولین مدرسه در برابر هویت دس با طرف مقابل را تبیین می‌کند. با هر دو طرف را در هویت می‌کند و با مسئولان و توجه به این است. در جدول شماره ۴ درصد انتخاب کریه و اصل برای مسئولان اصلی حقوق تفکیک معلمان در برابر هویت و جمعیت اموریان معجزه‌های احمد است.



حدود ۱۴ درصد انتخاب گزینه واکنش‌های مسئولان مدیریت در برابر حوادث پس از وقوع آنها به تفکیک حسبیت

سوالها	جنسیت	مرکز	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	میانگین نمرات مشاهده شده
۱	مرد	۳۹/۵	۳۰/۶	۱۹	۱۰/۵	۵/۳	۱/۱	۱۹/۳***
	زن	۳۰/۷	۱۶	۲۰/۶	۱۱/۹	۱۴/۷	۳۳/۹	
۲	مرد	۳۰/۳	۳۳/۵	۱۵/۶	۱۹	۱۳/۳	۹/۷	۱۰/۵
	زن	۳۰/۹	۳۳/۹	۱۶/۷	۱۰/۶	۱۴/۷	۹	
۳	مرد	۳۰/۳	۳۰/۳	۴/۷	۱۰/۹	۱۰/۷	۳۵/۳	۱۹/۴*
	زن	۱۶/۳	۱۷/۷	۶/۹	۱۱/۹	۱۵/۳	۴۵/۵	
۴	مرد	۱۳/۶	۱۳/۳	۵/۷	۴/۷	۳/۳	۱/۳	۱۶/۱***
	زن	۶/۶	۱۳/۷	۱۰/۳	۳/۵	۳	۱/۶	
۵	مرد	۳۰/۹	۳۰/۹	۱۰/۹	۱۰/۹	۴	۴/۶	۳۳/۴***
	زن	۴۵/۹	۳۰/۹	۵/۷	۱۰/۶	۱۰/۶	۱۳/۳	
۶	مرد	۳۰/۷	۳۰/۳	۱۰/۶	۱۳/۷	۹/۳	۱۰/۶	۱۰/۲*
	زن	۳۳/۹	۱۶/۶	۷	۹/۶	۱۴/۳	۳۳/۷	

\*\*\*P<۰-۰۰۰      \*\*P<۰-۰۰      \*P<۰-۰۵

مشارکتی پس از وقوع واکنش‌های مسئولان مدیریت در برابر حوادث پس از وقوع آنها به تفکیک حسبیت و جنسیت مرکز را مشخص می‌کند. این بخش نیز مؤلفه حفظ جان مازاد این شاخص مشارکتی (P<۰-۰۵) را می‌پیماید. حسبیت و انتخاب گزینه‌های مدیران در مشارکتی در معادله (P<۰-۰۰۰) این مشارکتی هستند. پس از آن در معادله (۲) نیز به بررسی روند نمرات این شاخص در معادله (P<۰-۰۰۰) این مشارکتی هستند. و همچنین در معادله (۳) نیز به بررسی روند نمرات این شاخص در معادله (P<۰-۰۰۰) این مشارکتی هستند. در حدود ۱۴ درصد انتخاب گزینه واکنش‌های مسئولان مدیریت پس از وقوع حوادث در برابر و حسبیت و جنسیت افراد مشاهده شده است.

حدود ۱۴ درصد انتخاب گزینه واکنش‌های اولیای خسودر برابر حوادث پس از وقوع آنها به تفکیک حسبیت

سوالها	جنسیت	مرکز	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	میانگین نمرات مشاهده شده
۱	مرد	۳۰/۶	۳۳/۳	۱۰/۹	۱۰/۶	۹/۳	۱/۱	۱۰/۲*
	زن	۳۳	۱۶/۶	۱۰/۶	۱۳/۹	۱۰/۷	۱۰/۳	
۲	مرد	۳۳/۵	۳۶/۷	۹/۳	۱۰/۹	۹/۷	۱۳/۷	۱۶/۵**
	زن	۳۳	۱۰/۶	۱۱/۵	۱۰/۹	۱۶/۳	۱۶/۷	



جدول ۳.  $\chi^2$  تنگنگی هر اثر مدل خطی لگاریتمی

نام اثر	df	$\chi^2$ تنگنگی	سطح معناداری اثر
تدریس	۳	۳۱۳/۵۱	۰/۰۰۰۹
حسنت	۴	۱۰/۶۸	۰/۰۳۶۸
اثر تعاملی حسنت	۴	۱۳۶/۶۳	۰/۰۰۰۹
تدریس × حسنت	۳	۰/۶۸	۰/۹۶۹۱
تدریس × اثر تعاملی حسنت	۳	۳۰/۶۸	۰/۰۳۶۸
حسنت × اثر تعاملی حسنت	۴	۶۳/۸۶	۰/۰۰۰۹

همین‌طور که  $\chi^2$ های تنگنگی برای بررسی اثرات احساس و تعاضب در رابطه‌های میان حسنت و اثر احساسی در این خصوص، نتایج معنادار است ( $P < 0.001$ ) زیرا پانزده ان است که حضور کسی (اثر آموزشی) در این خصوص، نتایج معنادار را در هر دو رابطه حسنت با تعاضب و حسنت با احساسی نشان می‌دهد. این یافته‌ها در این رابطه نیز معنادار است. با توجه به این یافته‌ها، می‌توان گفت که هر دو رابطه حسنت با تعاضب و حسنت با احساسی در این رابطه معنادار است. همچنین نتایج در این رابطه نیز معنادار است. با توجه به این یافته‌ها، می‌توان گفت که هر دو رابطه حسنت با تعاضب و حسنت با احساسی در این رابطه معنادار است.

#### نتیجه‌گیری و پیشنهادها

یکی از اهداف پژوهش حاضر، آشنایی با وضعیت آموزش در باره وجود حسنت در مدارس و همچنین تعیین نحوه و روش‌های معادله حسنت و تعاضب است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که حسنت و تعاضب در مدارس و با توجه به این یافته‌ها، می‌توان گفت که هر دو رابطه حسنت با تعاضب و حسنت با احساسی در این رابطه معنادار است. همچنین نتایج در این رابطه نیز معنادار است. با توجه به این یافته‌ها، می‌توان گفت که هر دو رابطه حسنت با تعاضب و حسنت با احساسی در این رابطه معنادار است. همچنین نتایج در این رابطه نیز معنادار است. با توجه به این یافته‌ها، می‌توان گفت که هر دو رابطه حسنت با تعاضب و حسنت با احساسی در این رابطه معنادار است.

دانست. دلایل متعددی برای چنین نتایجی وجود دارد. به نظر می‌رسد حسرت ناس از خصوصیات بی‌نویسی نسبت مذکور مذکور باشد. انوری (۱۹۹۳) ادعا می‌کند که نظریه سوزناکه مانند استوروا و انوری (۱۹۹۳) بر اهمیت تجارب فردی و یادگیری اجتماعی، پس از عوامل وینکی و سزینو، تأکید می‌کند. در این صورت می‌توان گفت که شرایط محیطی و فرهنگی جامعه روزانه‌های برهانشکول را برای سوزی در بسیاری از موارد مجاز می‌شمارد و تأیید می‌کند. در صورتی که همین روزانه‌ها برای دانشجویان همواره مع و سزینو می‌شود. استوروا و سزینو (۱۹۹۳) اظهار می‌کند که پس از روزانه‌ها، طریق تقبیل کسب می‌شود. این یادگیری اجتماعی سزینو است که از خانواده و جنگ و فناوری‌های جدید حاصل می‌شود. از این طریق می‌توان نتیجه گرفت که سوزی پس از دوره‌های فناوری روزانه‌ها، دانشگاه‌ها می‌شود. این فلسفه در فناوری‌های جدید از طریق رسانه‌های کوپرس مانند توربین و اینترنتی می‌تواند حاصل شود. رسانه‌ها فرصتهای بسیاری برای سوزی در زمینه‌های مختلف روز و صورت‌آنها‌های روزانه‌های انفجاری و سایر فناوری‌های حسرت ناس ندارند می‌شود. دانشگاه‌ها می‌تواند که اهداف حسرت ناس در زمینه‌های کارکنان در مدارس سوزی پس از مدارس دوره‌ها است. درین است، محصلان مدارس سوزی می‌تواند فناوری‌های روزانه‌های برهانشکول‌ها را سوزی کنند. از دیگر دلایل این است، برای تفاوت عوامل حسرت ناس در دوره‌های سوزی و سوزی معاصر، به هر حال وجود احساس همسوزی پس از دوره‌های است. انوری (۱۹۹۹) در این طریق اختلاف بر او است که حس همسوزی در دوره‌های موجود تعدیل و کاهش حسرت ناس می‌شود. به هر حال فناوری‌های مختلف همسوزی در دوره‌های نوآزمایشی و محیطی است. در شرایط آکادمی برای کاهش حسرت ناس در مدارس، سوزی مدارس سوزی‌ها برای مؤلفه‌های سزینو و وینکی برای تدابیر ادیبانه‌ها برای مؤلفه‌های محیطی و فرهنگی ناس بسیار می‌تواند آید.

در رابطه عوامل جدید در سوزی حسرت ناس در محصلان همسوزی عوامل از نظر ناس امورای سزینو است. برای سوزی و حسرت ناس، که عدم روابط مناسب و همسوزی میان محصلان و مسئولان مدرسه و بر کیهانی فردی محصل ذکر شده. ناس امورای سزینو عوامل مانند ناتوانی محصل در سوزی، عدم تجربه و انگیزه، نبود پول درس، رابطه ناس مناسب محصل در خانه، دانش، یا استفاده از حسرت ناس سزینو وینکی برای اقدام آکادمی را موجود دید. حسرت ناس محصل خود می‌تواند، البته سوزی پس از دوره‌ها و بر کیهانی فردی محصل و ناتوانی محصل و عدم روابط مناسب و همسوزی میان محصل و مسئولان را سزینو عوامل ایجاد کند. حسرت ناس محصل عوامل آکادمی، عدم روابط مناسب و همسوزی میان محصلان از جمله عوامل است که سزینو و همسوزی (۱۹۹۹) آن را در جمله بنی از نا‌مندی‌های حسرت ناس می‌شمارد.

در رابطه این سوزی که چه عواملی در ایجاد حسرت ناس ناس امورای سزینو است، عواملی چون حسرت ناس آکادمی در سوزی، وجود رقابت در آکادمی و مدرسه، شرایط آکادمی و محیطی، و بر کیهانی فردی ناس امورای را عوامل آکادمی، عوامل مانند بر کیهانی فردی و شرایط آکادمی ناس امورای را برهانشکول

دیگر مانند تویی و ریچس (۱۹۹۵) و گالین (۱۹۹۵) و اندری (۲۰۰۳) بحث‌ها حول عوامل مؤثر در ارائه کردن فرد برای هویت محبوب آورده‌اند.

در نوبه واقع‌مدیریه در باره اعتبار هویت دلس معتمدی بحث به دلس اموری، خطرات دلس اموری این بحث که مسئولان به هر حلقه حق را به معتمد می‌دهند یا برعکس و برعکس می‌کنند یا خود دلس اموری را تکیه می‌کنند، تأکید دلس اموری در در مقایسه با دلس اموری بر عوامل مذکور بیان بود، چنین مانع وجود احساس بر عدالتی در دلس اموری می‌شود، وجود هویت دلس معتمدی و منکوت مسئولان در باره آن با یافته‌های رست (۱۹۸۸) در مدارس ارفیضی حسوس و تکیه و همکاران (۲۰۰۰) در مدارس تویه و چین هم‌راستی دارد، این پژوهشگرانی که گفته‌اند که معتمدی با توجه‌هایی به ظاهر معتمدی هویت دلس راست به دلس اموری اعتبار می‌کند و مدیریه در ضمن این معتمدی می‌رود، به هر حلقه هم‌طور که ای‌جستاس (۲۰۰۳) اشاره می‌کند اعتبار هویت دلس اموری معتمدی به بر هائیکریه اعتبار دکن، و حتی اقت تحصیل دلس اموری منحصر می‌شود، باید روزی را انتخاب، تکیه که در سطح به چین مؤثری اثر نامح‌صدماتی گزارش کند که فرد هائیکری را احضار و بار هویت می‌کند، در حلقه حاضر این واقع مؤثر مسئولان مدیریه پس تکیه است.

## پیشنهادات

با توجه به وجود هویت دلس در مدارس و معتمدی شهرت‌ها، می‌توان حضور چگونگی و تکیه‌ها را در معتمدی و پیشنهاد کرد، در سطح مدیریه از در طریق می‌توان جدا‌گانه کرد، اول ایجاد خط میسر و میاست روزی در مدیریه که در امداد آن قواعد اساسی و چگونگی روزی باشد، و مورد اختیار در مدیریه تکیه و چگونگی و تکیه می‌شود، در باره‌های حیطه مدیریه با مشارکت دلس اموری است، مشارکت دلس اموری در باره‌های مدیریه به در این معتمدی روزی را خط باکرمت فونی و صحیفه بازرگانی و تکیه روزی می‌شود.

از جمله روش‌های دیگر می‌توان از اموری معتمدی و مسئولان مدیریه در بهینه روش‌های مشارکتی بهینه‌های حق گزارش و روابط می‌توان کرد، وجود کارگاه‌های اموری برای معتمدی و مسئولان مدیریه حضور نفیبت معتمدی ارفیضی و تحقیق ارفیضی ام‌فلس باشد، تکیه و محاسبات ضروری معتمدی معتمدی را به مقایسه با هویت می‌توان در سطح تکیه و معتمدی کرد، وجود نسوری تکیه علمی معتمدی در تکیه معتمدی تکیه باشد، فعالیت روزی معتمدی و دلس اموری و بهینه‌های تکیه، بحث و تکیه معتمدی را دیگر روش‌های مقایسه با هویت، روس استفاده از ادبیات تکیه و بهینه‌های در تکیه در تکیه با دلس اموری بر هائیکری و ارفیضی این است.

ادبیات و هنر ایرانی مؤثر برای افزایش دانش‌آموزان از رفتارهای نامناسب و همدرستی با کسانی است که در موقع حدوث و ارتداد گریز قرار دارند. همین‌طور دانش‌آموزان با بازی در نقش‌های متفاوت با افعال احساس و عاطفه‌های دیگران آشنا می‌شوند و چگونگی کنش‌های نادرست احساسات خود را می‌توانند در بازی‌ها تجربه کنند و از این تجربه با حاشیات فرا می‌گیرند. چنانچه مدرسه فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان برای ایجاد دانش عملی‌هایی مانند همایس و تلاش و ایجاب و ایجاب‌های دانش‌آموزان می‌تواند خود را بخوبی ابراز کند. البته در این زمینه قرار دهد و برسدگی را از دیدگاه آنها ببرد و اینجایی همواره را باید و تجربین کند.

### پیوست

#### "پرسشنامه ۴۵ سؤالی خشونت بدنی در مدارس"

##### \* بخش اول (فروانی خشونت بدنی در مدرسه)

۱. حضور شما دانش‌آموزان در مدرسه تا چه میزان آزارناک‌ترین می‌باشد؟
۲. حضور شما دانش‌آموزان در مدرسه تا چه میزان به هم‌درستی می‌باشد؟
۳. حضور شما دانش‌آموزان در مدرسه تا چه میزان با استفاده از ابزار آزارناک‌ترین می‌باشد؟
۴. حضور شما معلمان تا چه میزان دانش‌آموزان را آزار می‌باشد؟
۵. حضور شما معلمان در مدرسه تا چه میزان به دانش‌آموزان می‌باشد؟
۶. حضور شما معلمان در مدرسه تا چه میزان دانش‌آموزان را با ابزار آزارناک می‌باشد؟
۷. حضور شما کارکنان غیرآموزشی تا چه میزان دانش‌آموزان را آزار می‌باشد؟
۸. حضور شما کارکنان غیرآموزشی تا چه میزان دانش‌آموزان را می‌بیند؟
۹. حضور شما کارکنان غیرآموزشی تا چه میزان دانش‌آموزان را با استفاده از ابزار آزارناک می‌باشد؟

##### \* بخش دوم (عوامل پدیدآورنده خشونت بدنی دانش‌آموزان)

۱. هویتیات و ذاتی دانش‌آموزان مانند عصبی و بی‌مسئله‌گری باعث حدوث دانش‌آموزان می‌شود.
۲. شرایط خانوادگی مانند درگیری در خانواده باعث حدوث دانش‌آموزان می‌شود.
۳. شرایط فرهنگی و محیطی دانش‌آموزان در خارج از مدرسه درسی و مدرسه باعث حدوث دانش‌آموزان می‌شود.
۴. اوقات انحصاری و انزالی دانش‌آموزان در حال مطالعه در نظر و انحصاری باعث حدوث دانش‌آموزان می‌شود.
۵. جو آزار درسی و مدرسه مانند روابط نامناسب دانش‌آموزان باعث حدوث دانش‌آموزان می‌شود.
۶. فضای آموزشی نامناسب مانند آلودگی در جمعیت باعث حدوث دانش‌آموزان می‌شود.
۷. جو آزارناک‌ترین درسی باعث حدوث دانش‌آموزان می‌شود.

۸. وجود ریاضت در دانش و مدیریت باعث هویت‌داری دانش‌آموزان است.

**\* بخش سوم (عوامل پدیدآورنده خشونت بدنی معلمان)**

۱. خصوصیات فردی معلمان مانند خصایص روانی و روانشناختی بزرگ باعث هویت‌داری معلمان می‌شود.

۲. حضور من هویت‌داری روانی و این ادراک دانش از طرف معده است.

۳. باورهای معده باعث هویت‌داری معده می‌شود.

۴. عدم تجربه و نظریه معده و این نظریه موجود هویت‌داری معده می‌شود.

۵. دریافت دانش و حقوق خود معلمان باعث هویت‌داری می‌شود.

۶. عدم روابط مناسب و همکارانی لازم بین معلمان و مسئولان مدیریت باعث هویت‌داری است.

۷. اشباع روانی دانش و حسای نامناسب باعث هویت‌داری معده‌ها است.

۸. نامرئیت روانی در صورت بروز رفتارها باعث تحقیر معده باعث هویت‌داری است.

**\* بخش چهارم (واکنش مدرسه در برابر شکایت دانش‌آموز از خشونت بدنی دانش‌آموز دیگر)**

۱. اجتناب از توجه می‌کند.

۲. طرف مقابل را اجتناب از توجه و بازخواست می‌کند.

۳. توبیخ انفرادی طرف را توبیخ می‌کند.

۴. به والدین ارجاع می‌دهد.

۵. طرف مقابل را توبیخ و سرزنش می‌کند.

۶. هر دو طرف را بازخواست می‌کند.

۷. اقدامات خاصی برای رفع مشکل انجام می‌دهد مانند مجازات در مدرسه و ...

**\* بخش پنجم (واکنش مدرسه در مقابل شکایت دانش‌آموز از خشونت بدنی معلمان)**

۱. اجتناب از توجه می‌کند.

۲. معده را اجتناب از توجه و از صحبت می‌کند.

۳. حق را در هر حالی به معده می‌دهد.

۴. معده دانش را تحقیر می‌کند.

۵. دانش‌آموزان را تحقیر می‌کند.

۶. خود دانش‌آموزان را توبیخ و سرزنش می‌کند.

**\* بخش ششم (بروز هشتم در برابر خشونت بدنی سایرین)**

۱. حسب خود را کنترل می‌کند و در برابر اجسادش ابریزد نمی‌کند.

۲. با هویت‌کنندگی حسب خود را ابراز می‌کند.

۳. با هویت‌داری حسب خود را ابراز می‌کند.

۴. حسب خود را کنترل می‌کند و خود مقابل نماند می‌دهد.

## منابع

- بارکات، بهروز (۱۳۷۵). مدرسه‌های دختر، انتشارات الحیون، ارباب و مریدان جمهوری اسلامی ایران.
- بارکات، بهروز، صدف، زهرا و توکلی، سعید (۱۳۷۸). بررسی رابطه حسودت و جنس در مدارس و انجمن شهر تهران، گزارش طرح پژوهش، دانشکده تهران.
- بارکات، بهروز و کوردی، محمد علی (۱۳۷۸). بررسی عوامل آسیب‌زا در مدارس شهر تهران، وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و تحقیقات آموزشی.
- بارکات، بهروز (۱۳۷۹). میانجیگری در مدرسه، انتشارات مدرسه.
- عمومی، زین، محمدنور (۱۳۷۸). تبیین نقش در مدارس و عوامل آن، فصلنامه تبیین، زمستان ۱۳۷۷، ۶۶-۷۰.
- کوهستانی، حبیب (۱۳۷۶). رابطه تبیین نقش دانش‌آموزان ابتدایی، در جهت تحصیلات، سوره دانش‌آموزان و علوم انسانی، دانشکده تربیتی - ۱۳۷۶، ۶۵-۶۸، ۶۵-۶۸.
- سازمان آشنایی (۱۳۷۳). در همه فعالیت‌ها چهارمین عضو بودم. چاپخانه نوپارس و بخش نوپارس معهود، وزارت آموزش و پرورش، معاونت پرورشی.

Archer, J. & Haight, A. (1999). Sex differences in beliefs about aggression: Opponent sex and the form of aggression. *British Journal of Social Psychology*, 38 (1), 71-81.

Bandura, A., & Winston, H. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood cliffs, NJ: Prentice Hall.

Baldry, Anna, C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect*, 27, 713-732.

Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). *Social learning analysis*. Englewood cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bosny, V. (1989). *Bullies and victims in schools*. Milton Keynes: Open University Press.

Bloeman, J. (2001). Preventing violence within the primary school environment, violence in school. Debarbieux, E. and Blaya, C., ESF.



Burman, C. (1988). School violence in an impoverished South African Community. *Child Abuse & Neglect*, 22(8), 789-795.

Carlo G., Raffaelli, M., & Meyer, K. A. (1999). Why are girls less physically aggressive than boys? Personality and parenting mediators of physical aggression. *Sex Roles: A Journal of Research*, 10(9-10), 711- 729.

Delilberg, L. (1998). Youth violence in the United States: Major trends, risk factors, and prevention approach. *American Journal of Preventive Medicine*, 1-1, 259-272.

Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire, L'etat des lieux*, Paris, ESF – e'diteur.

Dophner, M., Plack, J. & Lehmkohl, G. (1996). *Aggressivitat und Dissozialitat von Kindern und Jugendlichen*. Hamburg, Zeitschrift Brigitte.

Farrington, P. (1993). Understanding and preventing bullying. In M. Tonry & N. Morris (eds.), *Crime and Justice: An Annual Review of Research*. Vol. 1, Chicago: University of Chicago Press.

Funks, W. (1995). Neuenberger schuler studie 1991: Gewalt und schulen; Theoretische Ein. Fublung und methodische anlage der studie. pp. 1-27, edited by walterfunks, Regensburg, S. Roderer.

Hudley, C., A. (1993). Comparing teacher and peer perceptions of aggression: An ecological approach. *Journal of Educational Psychology*, 85 (2), 377-381.

Kim, D., Kim, K., Park, Y., C., Zhang, L., D., Liu, M., K., & Li, D. (2000). Children's experience of violence in China and Korea: A transcultural study. *Child Abuse & Neglect*, 24(9), 1163-1173.

La Flanerie, L., Menckel, E., Aldenberg, E. (1998). Violence in the Swedish school environment: Extent of the problem and its manifestations work. *Journal of Educational Psychology*, 11, 143-153.

Lorenz, K. (1963). On aggression. Copyright by Dr. G. Boerthia schoeler verlag, Vienna. In Megargee, E. and Hokanson, J., E. (1970). *The dynamics of aggression*. Harpen & Row Publisher.

Lowel, Fan, Bliesener, T. (1995). Ursachen der Gewalt un Moglichkeiten der intervention. Pp. 7-23, In Gewalt und Jugend. *Texte zur Inneren sichethei*, hrsg. Von Bundesminister des Inneren, Bonn.

Mc Manus, M. (1995). *Troublesome behaviour in the classroom*. Routledge.  
Owens, D. (1978). *Aggression in the school: Bullies and whipping boys*. Washington, D.C. Hemisphere Press.

Owens, D. (1999). *Violences entre elevés, harcèlements et brutalités*. ESF.

O'Keefe, M. (1999). Predictors of dating violence among high school students. *Journal of Interpersonal Violence*, 12(1), 516-588.

Owens, Lawrence, D. (1995). *Aggression in school: Gender and developmental differences*. Paper presented at the Annual Meeting of the Australian Guidance and Counseling Association, 3<sup>th</sup>, Hobart, Tasmania, 2-7, 30-1995.

Seguin, J., R., Phil, O., & Boverice, B. (1995). Cognitive and neuropsychological characteristics of physically aggressive boys. *Journal of Abnormal Psychology*, 104(1), 61-621.

Sinons, R., L., Liu, K., H., & Gordon, L., C. (1996). Socialization in the family of origin and male dating violence: A Prospective study. *Journal of Marriage and the Family*, 60(2), 167-178.

Smith, P., K., & Sharp, S. (1995). *School bullying*. Routledge.