



«نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی»

سال دهم - شماره ۳۸ - تابستان ۱۳۹۶

ص. ۳۲-۱۳

## ساختار عاملی، روایی، پایایی و هنجاریابی مقیاس خشونت معلم (دانش‌آموزان دبیرستان‌ها و پیش‌دانشگاهی‌های شهر گچساران)

طاهره پژوهی<sup>۱</sup>  
محمدعلی نادى<sup>۲\*</sup>

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۰۸/۳۰

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۵/۰۵/۲۵

### چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی ساختار عاملی، روایی، پایایی و هنجاریابی مقیاس خشونت معلم در بین دانش‌آموزان دبیرستان‌ها و پیش‌دانشگاهی‌های شهر گچساران بود. این پژوهش از نوع مطالعات روانسنجی است. از بین جامعه آماری با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، ۳۷۴ نفر از دانش‌آموزان دبیرستانی و پیش‌دانشگاهی گچساران، به عنوان نمونه انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های خشونت معلم پیشکین و همکاران (۲۰۱۴) و رفتارهای تلافی‌جویانه معلم نادى و الصفى (۱۳۹۲) پاسخ دادند. پژوهش در پایایی از ضرایب آلفای کرونباخ، اسپیرمن براون و در روایی از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی استفاده شد. نتایج نشان داد که ضرایب آلفای کرونباخ برای مقیاس خشونت معلم برابر ۰/۹۰ و برای خرده مقیاس‌های فیزیکی، تمسخر کردن، عیب‌جویی، ستم کردن و جنسی به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۷۹، ۰/۸۵، ۰/۷۲، ۰/۷۷ بوده است. نتایج تحلیل عاملی تأییدی گویه‌های مقیاس خشونت معلم نشان داد که این مقیاس دارای پنج عامل با شاخص‌های برازش مطلوب مقیاس می‌باشد ( $p > 0.05$ ). همچنین این مقیاس یک ابزار تشخیصی است که می‌تواند میزان خشونت معلمان را در مدارس و نواحی آموزشی به کمک آن تعیین کرد.

**واژگان کلیدی:** خشونت معلم، ساختار عاملی، روایی، پایایی، دانش‌آموزان دبیرستانی

۱- دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، واحد اصفهان، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان (خوراسگان)، ایران 65335@gmail.com

۲ دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، واحد اصفهان، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان (خوراسگان)، ایران

\* (نویسنده مسئول) mnadi@khuif.ac.ir

## The Factor Analysis, validity, Reliability and Standardization of Teacher Violence Scale (TVS) among High School and Pre University Students

Tahereh Pazhoohi  
Mohammad Ali Nadi

Date of receipt: 2015.11.21

Date of acceptance: 2016.08.15

### Abstract

The aim of this research was to construct and validate the teacher violence scale, which measures different forms of violent behaviors displayed by teachers against students. 374 students were selected from Gachsaran through randomized categorical sampling as a sample, which responded to Piskin et al.'s (2014) teacher violence scale and Nadi and Alsafi's (2013) teachers' retaliatory behaviors questionnaire. The Cronbach's Alpha coefficients were found to be 0.90 for the entire scale, and 0.87, 0.79, 0.85, 0.72 and 0.77 for physical violence, taunting, critics, oppress and sexual violence respectively. The exploratory factor analysis of the scale showed that it has five factors with optimal fit indices ( $p > 0.05$ ). Moreover, this scale can be used as a diagnostic instrument to determine the extent of teacher violence at schools.

**Keywords:** teacher violence, factor construction, validity, reliability, high school students

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

## مقدمه

اگر چه قرن هاست که خشونت<sup>۱</sup> یک مشکل پایدار در جوامع است، اما مدت زمان طولانی نیست که از آن به عنوان یک مشکل جدی یاد می شود (پیشکین<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶). با این حال، یکی از مسئولیت های مهم مدارس فراهم آوردن محیطی عاری از رفتارها و الگوهای غیر قابل قبول است. علاوه بر این، احساس امنیت و ایمنی پیش نیازهایی برای حفظ فعالیت های آموزشی در مدارس می باشد (اگولموس<sup>۳</sup>، ۱۹۹۵). خشونت یک اصطلاح وسیع است و می تواند به شکل گسترده ای تعریف شود. اما، به عنوان یک توافق نظر جهانی، سازمان بهداشت جهانی<sup>۴</sup> خشونت را اینگونه تعریف می کند: "استفاده عمدی از نیروی فیزیکی یا قدرت، تهدید یا واقعی، علیه خود یا شخص دیگر و یا در برابر یک گروه یا جامعه که یا منجر به آسیب، مرگ، آسیب روانی، توسعه بد یا محرومیت می شود یا احتمال بالایی دارد که منجر به آن شود". مطابق با این تعریف، در پژوهش حاضر خشونت معلم به عنوان استفاده عمدی معلمان از قدرت، در برابر دانش آموزان در اشکال مختلف از جمله فیزیکی، کلامی، روانی و جنسی تصور می گردد که هدفش آسیب رساندن است (پیشکین و همکاران، ۲۰۱۴).

خشونت اثرات مخربی بر ترقی و پیشرفت کودکان دارد. اگر چه بر آسیب های جسمانی خشونت بر دانش آموزان تاکید بیشتری شده است، اما خشونت منجر به مجموعه ای از مشکلات روانی مانند استرس و اضطراب نیز می شود. در حمایت از این استدلال، گزارشی ارائه شده است که نشان می دهد دانش آموزانی که شاهد خشونت بوده اند از نظر روانی تحت تأثیر قرار گرفته اند (فورلانگ و موریسون<sup>۵</sup>، ۱۹۹۴). جونز و همکاران<sup>۶</sup> (۲۰۰۸) اشاره کرده اند که مورد خشونت در مدارس تأثیر مضر بر بهزیستی دانش آموزان دارد و با احساس ناامنی، مشکلات درونی، درگیری بعدی در مدرسه، پیشرفت تحصیلی ضعیف و وقت گذرانی در ارتباط است. علاوه بر این، خشونت، پیشرفت علمی، جسمی و اجتماعی دانش آموزان را کند می کند و مانع رسیدن آنها به حداکثر توانایی خود می شود (فورلانگ و موریسون و کلونز<sup>۷</sup>، ۱۹۹۳).

مطالعات انجام شده بر روی نمونه های مدارس ابتدایی و متوسطه در ایران نشان می دهد که تنبیه بدنی در مدارس یکی از علل ترک تحصیل زودرس کودکان و نوجوانان و افزایش تعداد بی سوادان و کم سوادان است و سبب بروز رفتارهای ضد اجتماعی می شود (علومی یزدی، ۱۳۸۰). به هر حال، در مدارس، همه دانش آموزان باید از عواملی که می تواند تهدیدی برای رفاه جسمی و روانی آنها باشد، محافظت

- 
1. Violence
  2. Piskin
  3. Ogulmus
  4. World Health Organization
  5. Furlong & Morrison
  6. Janosz , Archambault , Pagani , Pascal , Morin & Bowen
  7. Furlong , Morrison & Clontz

شوند. احساس امنیت و ایمنی نه تنها برای دانش‌آموزان بلکه برای کلیه افرادی که نقشی در مدارس و آموزش و پرورش دارند، از اهمیت بسیاری برخوردار است (پیشکین و همکاران، ۲۰۱۴).

بسیاری از کشورها توجه بسیاری به خشونت در مدرسه و امنیت دانش‌آموزان در مدرسه دارند (چن و آستور، ۲۰۱۰؛ کونولی و گولدستین، ۲۰۰۴). دانش‌آموزان مرکز توجه بسیاری از مطالعات پژوهشی هستند. این باور گمراه کننده وجود دارد که خشونت یا امنیت بچه ها در مدرسه فقط با حوادثی که می‌تواند در میان دانش‌آموزان رخ دهد در ارتباط باشد. ولی لازم است رفتارهای خشونت آمیز معلمان نسبت به دانش‌آموزان نیز در نظر گرفته شود. پژوهش‌هایی که به بررسی رفتارهای خشونت آمیز معلمان نسبت به دانش‌آموزان می‌پردازد، در مقایسه با مطالعات خشونت در میان دانش‌آموزان، کمتر است. علاقه اندک پژوهشگران در مورد رفتارهای خشونت آمیز معلم می‌تواند دلایل متعددی داشته باشد. اول، از آنجا که معلمان به عنوان یک چهره معتبر در بسیاری از فرهنگ‌ها دیده شده‌اند، پرسش در مورد اقدامات آنها ممکن است از لحاظ فرهنگی مناسب نباشد. دوم، رفتارهای معلم می‌تواند به عنوان بخشی از فرآیند آموزشی و انضباطی در نظر گرفته شود. بنابراین، بسیاری از رفتارهای آنها، از جمله رفتارهای پرخاشگرانه می‌تواند به عنوان روشی آموزشی در نظر گرفته شود که می‌تواند دوباره از سوال پرسیدن در مورد روشهای معلمان جلوگیری کند. در نهایت، عدم وجود مقیاسهای ارزیابی رفتارهای معلمان می‌تواند دلیل دیگری باشد. تعداد اندکی از مطالعات در دسترس که بر اساس نظر سنجی و مصاحبه انجام شده است رفتارهای خشونت آمیز معلمان نسبت به دانش‌آموزان را نشان می‌دهد (پیشکین و همکاران، ۲۰۱۴).

در ایران پژوهش‌هایی که به بررسی رفتارهای خشونت آمیز معلمان نسبت به دانش‌آموزان می‌پردازد، در مقایسه با مطالعات خشونت در میان دانش‌آموزان، کمتر است.

تعداد محدودی از مطالعات نشان دادند که شایع ترین رفتار خشونت آمیز دیده شده توسط معلمان نسبت به دانش‌آموزان، تنبیه بدنی است (گزتوک، ۱۹۹۳<sup>۳</sup>؛ هارمان و توتکون، ۲۰۱۱<sup>۴</sup>؛ بازرگان و غلامعلی، ۱۳۸۲). به نظر می‌رسد که تنبیه بدنی سالهاست به عنوان بخشی از آموزش، استفاده شده است و به عنوان مظهر اقتدار دیده می‌شود (سومر و آیدین، ۱۹۹۹<sup>۵</sup>). نتایج تحقیق دانش پژوه نشان داد که جامعه نه تنها تنبیه را مردود نمی‌شمارد بلکه در شرایطی آن را لازم می‌داند و تنبیه در اشکال مختلف در مدارس ایران هنوز متداول است (دانش پژوه، ۱۳۷۵). سومر و آیدین (۱۹۹۹) و فراق البلا<sup>۶</sup> (۲۰۱۲) اشاره دارند که بسیاری از معلمان بر این باور هستند که تنبیه بدنی یک روش موثر نظم و انضباط و به دنبال استراتژی‌های جدید در برخورد با مشکلات رفتاری دانش‌آموزان در مدارس است. مطالعات در زمینه تنبیه

---

1. Chen & Astor  
 2. Conoley & Goldstein  
 3. Goztoku  
 4. Harman & Tutkun  
 5. Sumer & Aydin  
 6. Farag Elbla

بدنی در مدارس ایران را می توان با چند موضوع یعنی استراتژی مجازات های استفاده شده توسط معلمان، نقش جنسیتی معلمان و مکان های که این مجازات ها یا رفتارهای خشونت آمیز رخ داده، واکنش دانش آموزان نسبت به تنبیه خلاصه کرد.

تحقیقی که توسط شیر خدایی و همکاران (۱۳۷۳) در مورد میزان اعمال تنبیه بدنی در مدارس راهنمایی شهر ارومیه صورت گرفت، نشان داد که تنبیه بدنی در حال حاضر با ابزارهای چون چوب، شلنگ، خط کش، خودکار و... به وسیله عوامل اجرایی مدارس اعم از مدیران، معاون، معلم و مربی با نسبت های متفاوت صورت می گیرد. دانش آموزان نیز با شیوه های متفاوت از جمله گریه، اهانت متقابل و اظهار تنفر از تنبیه کننده، دل سردی از مدرسه، احساس حقارت و اضطراب و بی تفاوتی نسبت به تنبیه کننده واکنش نشان می دهند (به نقل از علومی یزدی، ۱۳۸۰).

خشونت کلامی در بین دانش آموزان با یکدیگر و معلمان با دانش آموزان شایع است. البته خشونت کلامی در مدارس پسرانه و در بین معلمان مرد به طور معناداری از مدارس دخترانه و معلمان زن بیشتر است (کریمی، ۱۳۹۰). امروزه اگر چه به دلایل فرهنگی، خشونت فیزیکی کمتر از گذشته به چشم می خورد اما خشونت های روانی - کلامی همواره در ساختار فرهنگی جامعه پنهان مانده است و قربانیان زیادی می گیرند (محمدی، ۱۳۸۵). مهابادی (۱۳۸۷) در پژوهش خود نشان می دهد که طرز برخورد اولیای مدرسه با کژرفتاری دانش آموزان رابطه دارد. استراوس<sup>۱</sup> (۱۹۹۱) نیز اشاره می کند که این رابطه علت و معلولی در آینده ادامه دارد و احتمال انحرافاتمانند افزایش بزهکاری، جرم و جنایت، ضرب و شتم همسر و غیره را افزایش می دهد. در ایران پژوهش کوهستانی (۱۳۷۶) در مورد گروه نمونه ای شامل ۹۲ دختر و ۱۱۲ پسر دوره راهنمایی دوره راهنمایی نشان می دهد که بین تنبیه بدنی، پرخاشگری، افسردگی و افت تحصیلی پسران رابطه معنی داری وجود دارد. تحقیق تلی دن بروک، چاکیراغلو<sup>۲</sup> (۲۰۰۸) که به بررسی ادراک دانش آموزان در مورد مفهوم معلم ایده آل می پردازد، نشان داد که دانش آموزان، معلم ایده آل را به عنوان فردی که هدایت می کند، ایجاد انگیزه می کند، تشویق می کند، احترام می گذارد، و اعتماد به نفس را القا می کند و دارای پتانسیل برای ایجاد رابطه مثبت با دیگران است، توصیف کردند. بنابراین، داشتن ارتباطات سالم با دانش آموزان، انگیزه ای برای دانش آموزان فراهم می کند که چگونه زندگی خود را به روش مثبت تر هدایت کنند. مطالعه ای که توسط هکرا و همکاران<sup>۳</sup> (۲۰۱۴) در مورد کودکان دبستانی تانزانیا صورت گرفت نشان داد که تنبیه بدنی باعث مشکلات بیرونی در کودکان می شود. تحقیقی که توسط غضنفری و ریاحی (۱۳۸۳) صورت گرفت نشان داد که بین تنبیه و عزت نفس رابطه معنی داری وجود دارد و این رابطه معکوس است. یعنی با افزایش تنبیه میزان عزت نفس کاهش می یابد و با کاهش تنبیه میزان عزت نفس بالا می رود.

1. Straus

2. Telli , Den Brok & Cakiroglu

3. Heckera , Hermenaua , AIsese & Elbert

مقیاس خشونت معلم پیشکین و همکاران که برای ارزیابی رفتار خشونت آمیز معلمان در مدرسه طراحی شده است این مقیاس یک خود گزارش دهی دانش آموز است که میزان خشونت معلم نسبت به دانش آموزان را نشان می دهد. با توجه به اهمیت یافته‌های مربوط به مقیاس خشونت معلم در مدرسه و تأثیر آن بر سرنوشت دانش آموزان انتظار می رود که چنین ابزاری بتواند باعث ترقی تحقیقات شود و ترویج و درک طبیعی رفتار توسط معلمان نسبت به دانش آموزان را نشان دهد. بنابراین هدف پژوهش ساختار عاملی، روایی، پایایی و هنجاریابی مقیاس خشونت معلم دانش آموزان دبیرستان‌ها و پیش دانشگاهی شهر گچساران بود.

## روش

### روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه

این پژوهش از نوع مطالعات روانسنجی است و جامعه آماری آن را کلیه دانش آموزان دخترمدارس دولتی شهر گچساران دوره دبیرستان تشکیل می دادند که ۲۵۷۰ نفر بودند. نمونه آماری پژوهش ۳۷۴ نفر از دانش آموزان مدارس دخترانه دبیرستان دولتی شهر گچساران بودند که بر اساس فرمول تعیین حجم نمونه کوهن، مانیون و موریسون (۲۰۰۰)، بر حسب خطای ۰/۰۱ به دست آمدند و با یافته‌های جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۱) نیز مقایسه شدند (نادی و سجادیان، ۱۳۸۹، ص ۹۰). به منظور اطمینان از حجم مکفی نمونه آماره کایزر، مایر و اوکلین نیز با روش تحلیل عاملی اکتشافی نیز بررسی شد که این آماره ۰/۸۶ به دست آمده و دلیل نزدیکی این مقدار به ۱، حجم در نظر گرفته شده مکفی تشخیص داده شد. همچنین آزمون کولموگروف-اسمیرنف بمنظور تأیید نرمالیتی داده‌ها اجرا و با توجه به تأیید این پیش فرض اجرای تحلیل عاملی تأییدی با نرم افزار لیزرل بلامانع تشخیص داده شد. آزمودنی‌ها از طریق روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای انتخاب شدند. به این صورت که ابتدا کلیه دانش آموزان دبیرستانی دختر بر حسب پایه مشخص شدند. سپس بر اساس سهم و نسبت جمعیت هر پایه در کل جامعه، سهم نمونه هر پایه در کل حجم نمونه انتخاب شد یعنی حجم نمونه به نسبت هر پایه در جامعه به شیوه تصادفی انتخاب شد. بنابراین با توجه به حجم نمونه، ۲۸/۱ درصد از دانش آموزان اول دبیرستان، ۲۹/۱۸ درصد از دانش آموزان دوم دبیرستان، ۲۶/۴۵ درصد از دانش آموزان سوم دبیرستان و ۱۵/۶۴ دانش آموزان پیش دانشگاهی انتخاب شدند. واز مدارس مختلف به تصادف و نسبت پایه پرسشنامه در اختیار دانش آموزان قرار داده شد تا نهایتاً تعداد کل نمونه ۳۷۴ نفر از چهار پایه تحصیلی انتخاب شدند. محدوده سنی آزمودنی‌ها ۱۴ تا ۱۹ سال بود.

### ابزار سنجش

آزمودنی‌ها در یک فرم اطلاعات شخصی که شامل سوالاتی در مورد سن، سطح کلاس، رشته تحصیلی، معدل را کامل کردند.

**مقیاس خشونت معلم در برابر دانش‌آموزان:** این مقیاس که نشان دهنده رفتار خشونت آمیز معلم نسبت به دانش‌آموزان است می‌پردازد. این یک خود گزارش دهی دانش‌آموز است برای اندازه‌گیری رفتار خشونت آمیز معلمان از دیدگاه دانش‌آموزان است. این مقیاس که شامل ۳۶ ماده در مقیاس ۶ نقطه ای در محدوده ۰ (هرگز) تا ۵ (تقریباً هر روز) پاسخ می‌دهند نمرات بالا بدست آمده از مقیاس نشان دهنده خشونت زیاد معلم نسبت به دانش‌آموزان است. پیشکین و همکاران (۲۰۱۴)، آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های خشونت فیزیکی<sup>۱</sup> ۰/۹۲، خشونت جنسی<sup>۲</sup> ۰/۹۵، عیب‌جویی<sup>۳</sup> ۰/۹۰، تمسخر کردن<sup>۴</sup> ۰/۸۸، ستم کردن<sup>۵</sup> ۰/۸۷ و ۰/۹۶ برای کل مقیاس ۰/۹۶ گزارش نمودند.

**پرسشنامه رفتارهای تلافی جویانه:** این پرسشنامه برای اولین بار توسط نادى والصفی (۱۳۹۲) و بر اساس نظریه رایبسون و بنت (۱۹۹۵) و گریز و ساکت (۲۰۰۳) طراحی و تدوین شده است و شامل ۳۴ سوال می‌باشد. مقیاس پاسخ‌گویی این ابزار طیف ۷ درجه ای می‌باشد (بسیار موافقم = ۷ تا بسیار مخالف = ۱). حداقل امتیازی که پاسخگو در این پرسشنامه کسب می‌کند برابر با ۳۴ و حداکثر آن ۲۳۸ می‌باشد. این پرسشنامه یک نمره کل دارد و فاقد خرده مقیاس است. پایایی این ابزار در پژوهش نادى والصفی ۰/۹۵۲ به دست آمده و در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ آن ۰/۹۴۶ به دست آمده است.

### روش اجرا و تحلیل

با توجه به این که پیشکین و همکاران (۲۰۱۴) مقیاس خشونت معلم نسبت به دانش‌آموزان را در ترکیه ساخته‌اند و سپس این نسخه به انگلیسی برگردان و مورد تأیید قرار گرفته است، در وهله نخست باید نسخه انگلیسی آن که مورد تأیید سازندگان مقیاس بود به فارسی برگردانده می‌شد. قبل از این کار، از صاحب امتیازان این مقیاس اجازه مکتوب گرفته شد. مقیاس خشونت معلم ابتدا توسط یک متخصص زبان انگلیسی، یک متخصص روانشناسی تربیتی و یک روانسج ترجمه و از نظر نگارش زبان فارسی چند مرتبه واریسی شد و برای اطمینان از فهم‌گوییها در اختیار چند متخصص آشنا به مباحث خشونت در مدرسه قرار گرفت تا نظرات موافق و مخالف آنها نیز مورد توجه قرار گیرد. برای از بین بردن و کاهش

1. Physical
2. Sexual
3. Criticis
4. Taunting
5. Oppress

خطای احتمالی در ترجمه گویه‌ها، از یک متخصص زبان انگلیسی خواسته شد تا مقیاس را مجدداً به زبان انگلیسی برگردان کند. نتایج، نشان دهنده صحت عملکرد مترجمان اولیه ابزار بود. این تحقیق در طول ترم پاییز سال تحصیلی ۱۳۹۳ انجام شد قبل از اجرای مقیاس تأییدیه از آموزش و پرورش گچساران گرفته شد. پس از اخذ تأییدیه مدارس، داده‌ها از طریق همکاری با مشاوران مدارس و معلمان جمع‌آوری شدند. دستورالعمل در مورد چگونگی پاسخ به پرسشنامه به آزمودنی‌ها توضیح داده شد. و برخی از مسائل اخلاقی مانند رضایت آگاهانه، محرمانه بودن و مشارکت داوطلبانه نیز تضمین شد. پاسخدهی به این ابزارها بین ۱۵ تا ۲۰ دقیقه به طول انجامید.

### روش اجرای مقیاس خشونت معلم

پیشکین و همکاران (۲۰۱۴) مقیاس خشونت معلم را برای سنجش دانش‌آموزان دوره دبیرستان در ترکیه ساخته‌اند و با توجه به هنجار شدن آن در نمونه ایرانی مدیران آموزش و پرورش و مسوولین در اجرای این مقیاس باید مراحل زیر را مورد توجه قرار دهند:

۱- به علت اینکه گویه‌های این مقیاس ۳۶ گویه است، باید اجرای آن در یک زمان انجام شود و چون دانش‌آموزان دوره دبیرستان به لحاظ تفکر صوری و ادراکی به سطح شناخت استاندارد رسیده‌اند که می‌توانند مقیاس مورد نظر را مطالعه و انتخاب نمایند، در هنگام اجرا، ضرورتی به توضیح نیست و توصیه می‌شود مقیاس در اختیار دانش‌آموزان قرار داده شود تا به صورت خودگزارش دهی، موارد را مطالعه و انتخاب کنند.

۲- پس از اجرا و جمع‌آوری، مدیران و مسوولین آموزش و پرورش باید نمرات خام آزمودنی‌ها (دانش‌آموزان دبیرستانی) را با استفاده از فرمول رتبه درصدی و یا تبدیل نمره خام به یک نمره استاندارد (نمره t توصیه می‌شود) با نرم‌های ارائه شده در جدول هنجار مقایسه کنند و سپس براساس نتایج حاصل، درباره نحوه برخورد با دبیران برنامه ریزی کنند.

۳- برای اجرای این ابزار هیچ محدودیت مکانی یا زمانی براساس مطالعات و پژوهش‌های قبلی مطرح نشده است. بنابراین می‌توان آن را در هر زمانی اجرا کرد و تنها نکته قابل توجه و مهم، تمایل دانش‌آموزان به پاسخ دهی به این مقیاس است که در صورت عدم تمایل، نتایج قطعاً قابل استفاده و کاربرد نخواهد بود.

۴- بعد از گردآوری داده‌ها و استخراج اطلاعات، لازم است در صورت نداشتن تخصص در زمینه سنجش و اندازه‌گیری (روانشنجی) تحلیل و تفسیر اطلاعات به یک متخصص سپرده شود.



### یافته‌ها

به منظور تحلیل داده‌ها از آمار در دو سطح توصیفی (فراوانی، رتبه درصدی، میانگین و انحراف معیار) و استنباطی (تحلیل عاملی تأییدی و نمرات T و Z) استفاده شد و یافته‌ها به ترتیب در جداول ۱ تا ۶ ارائه شده است. در جداول زیر ابتدا همبستگی بین دو پرسشنامه و خلاصه تحلیل عاملی اکتشافی و سپس نتایج آزمون تحلیل عاملی تأییدی ارائه شده است.

جدول ۱. ماتریس همبستگی درونی بین مقیاس خشونت معلم و رفتارهای تلافی جویانه

Table 1  
Correlation matrix between teacher violence scale and retaliatory behaviors

متغیرها Variables	شاخص آماری Statistical Indicators	مقیاس خشونت violence scale	رفتار تلافی جویانه Retaliatory behavior
پرسشنامه خشونت معلم teacher violence questionnaire	پیرسون Pearson	1	0.187
	معناداری Significant		0.001
	تعداد Number	374	374
	پیرسون Pearson	0.187	1
رفتار تلافی جویانه Retaliatory behavior	معناداری Significant	0.001	
	تعداد Number	374	374

در جدول ۱. به منظور بررسی روایی همزمان مقیاس خشونت معلم از مقیاس رفتار تلافی جویانه استفاده شده است. نتایج تحلیل همبستگی نشان داد که مقیاس خشونت معلم با مقیاس رفتارهای تلافی جویانه همبستگی دارد. این مقدار همبستگی گرچه پایین می‌باشد ولی معنادار است.

جدول ۲. میانگین، انحراف معیار، مقادیر بتا، واریانس باقیمانده و سوبل

Table 2  
Mean, standard deviation, beta values, residual variance and Sobel

گویه‌ها items	میانگین Mean	انحراف معیار standard deviation	ضریب تأثیر beta values	واریانس باقیمانده residual variance	تی سوبل T sobel
کشیدن مو Pulling hair	0.04	0.379	0.28	0.03	9.48
پیچاندن گوش Pulling ears	0.04	0.353	0.24	0.02	8.22
سیلی زدن به صورت Slapping on the face	0.07	0.474	0.35	0.02	12.02
مشت زدن Punching	0.04	0/345	0.22	0.02	7.60

ضربه زدن به سر Hitting on the head	0.08	0.459	0.24	0.02	8.22
سرهای دو دانش آموز را به هم کوبیدن Clinking heads of two students	0.03	0.372	0.26	0.03	8.85
سر دانش آموز را به دیوار یا میز زدن Hitting the head of the students against the wall or desk	0.02	0.268	0.17	0.02	5.84
لگد زدن Kicking	0.06	0.435	0.32	0.02	11.13
کتک زدن دانش آموز با یک وسیله مثل خط کش یا چوب... Hitting with an object such as stick, ruler etc.	0.23	0.888	0.49	0.03	15.56
پرتاب برخی از اشیاء به سمت دانش آموز Throwing some objects to students	0.17	0.698	0.43	0.03	14.04
دانش آموز را مجبور بکنند در کلاس روی یک پا بایستند Making student to stand on one foot in the classroom	0.19	0.683	0.44	0.03	14.30
مسخره کردن دانش آموز با ویژگی های فیزیکی (قد، وزن، دندان، رنگ پوست... Making fun of physical weight, characteristics such as height, dentition, color of hair, color of skin etc.	0.24	0.826	0.59	0.02	22.39
مسخره کردن دانش آموز با ویژگی های شخصی (لباس، عینک...) Making fun of personal appearance (clothes, glasses, etc).	0.16	0.712	0.52	0.02	20.38
مسخره کردن لهجه، گویش و سبک تلفظ Making fun of accent, dialect or style of pronunciation	0.22	0.821	0.65	0.02	23.48
مسخره کردن نام یا نام خانوادگی Making fun of first name or surname	0.12	0.549	0.28	0.02	12.37
توهین آمیز صدا کردن نام دانش آموز یا اسم مستعار Calling students with insulting names or nicknames	0.30	0.988	0.59	0.02	22.36
سرزنش کل کلاس یا گروهی که شما در آن قرار دارید Scolding the whole class or a group that you are in	1.47	1.808	1.07	0.01	61.35
صدا زدن با کلمات بی ادبانه (احمق، ابله...) Calling students with rude words (stupid, silly, idiot, meek etc).	0.83	1.539	0.96	0.01	61.65
به طور مداوم در جستجوی پیدا کردن نقص یا عیب Continuously searching for defects	0.32	0.997	0.52	0.01	32.33

متهم کردن دانش آموز بدون هیچ دلیلی Accusing students with no reason	0.63	1.370	0.89	0.01	52.74
نگاه تحقیر آمیز (پست، پایین...) به دانش آموز داشتن To regard as inferior	0.57	1.332	0.98	0.01	57.26
تهدید به دادن نمره کم یا مردود شدن Threatening to give low marks or to fail the class	1.12	1.696	1.24	0.01	68.57
خجالت دادن در مقابل همکلاسی‌ها (مسخره کردن مشق شب یا برگه امتحانی...) To embarrass in front of the other students (making fun of homework or exam papers)	0.74	1.390	1.05	0.01	60.27
نادیده گرفتن زمانی که دانش آموز دستش را بالا گرفته یا جواب سوال دانش آموز را ندادن Ignoring when students want permission to talk, not responding to questions etc.	1.02	1.568	0.98	0.01	62.53
دادن تکالیف اضافی به عنوان مجازات Giving extra homework as punishment	0.89	1.434	0.79	0.02	39.17
محدود کردن آزادی (معلم به دانش آموز اجازه نمی دهد زمان استراحت به بیرون از کلاس برود) Restrict freedom such as not allowing to go out of the class during break times	0.88	1.507	0.93	0.02	42.81
ایجاد ذهنیت منفی در دانش آموزان راجع به دانش آموزی که در جمع نیست Making negative speech or comments about some students to influence the others	0.38	1.058	0.64	0.01	33.89
شکایت کردن از دانش آموز نزد مدیر مدرسه به ناحق Unjustly complaining to the principal	0.48	1.194	0.66	0.01	34.64
افشای اطلاعات شخصی و خصوصی Disclosing personal or private information	0.14	0.647	0.36	0.01	20.61
پاره کردن وسایل شخصی (کتاب، مشق شب یا نقاشی...) Tearing personal belongings such as books, notebooks, homework or drawings	0.22	0.803	0.39	0.01	22.33
شوخی های جنسی با دانش آموز یا دانش آموزان Making jokes of sexual nature	0.11	0.601	0.27	0.03	7.04

وادر کردن دانش آموز به صحبت در مورد روابط جنسی Forcing to talk about sexual affairs	0.09	0.540	0.42	0.04	8.94
صدا کردن دانش آموز با کلماتی که دارای معانی جنسی هستند Calling him/her with words having sexual connotations	0.04	0.375	0.26	0.03	7.12
حرکات جنسی (دست، بازو، حرکت چشم، Sexual movements (hand, arm, eye movement etc).	0.05	0.395	0.19	0.03	5.43
لمس کردن غیر اخلاقی دانش آموز Sexual touching	0.02	0.287	0.16	0.03	4.70
خلق و ترویج شایعات غیر اخلاقی در بین دانش آموزان Creating and spreading rumors of sexual nature	0.09	0.480	0.32	0.03	8.30

در مدل حاضر بر پایه روش بیشینه احتمال و با ۱۱ تکرار همگرایی به دست آمد. سپس در این مرحله به تعداد متغیرهای مشاهده شده معادله های اندازه گیری محاسبه شد. هر معادله به ترتیب شامل ضریب مسیر بین متغیر مشاهده شده، همراه آزمون معناداری آن بر پایه مشخصه T سوبل و نیز مقدار ضریب تعیین یا نسبت واریانس تبیین شده به وسیله متغیر مکنون است. در مدل حاضر ضریب مسیر بین گویه اول و متغیر مکنون (عامل فیزیکی) برابر با ۰/۹۸، خطای آن برابر با ۰/۰۴ و مقدار T آن برابر ۷/۸۴ و در سطح کمتر از ۰/۰۰۱ از لحاظ آماری معنادار است. بر این اساس یافته های جدول ۳ حاکی از آن است که ضرایب اثر همه گویه ها بر حسب آماره T (در سطح معناداری کوچک تر از ۱ صدم و ۵ صدم) معنادار می باشد و ضرایب مسیر حاصل شده، برازش مدل پیش تجربی پنج عاملی را با داده های موجود تأیید می کند. شاخص های خوبی برازندگی مدل نیز در جدول بعدی ارائه گردیده اند.

جدول ۳. شاخص های برازندگی مدل پنج عاملی مقیاس خشونت معلم

Table 3

## The fit indices of the five-factor teacher violence scale

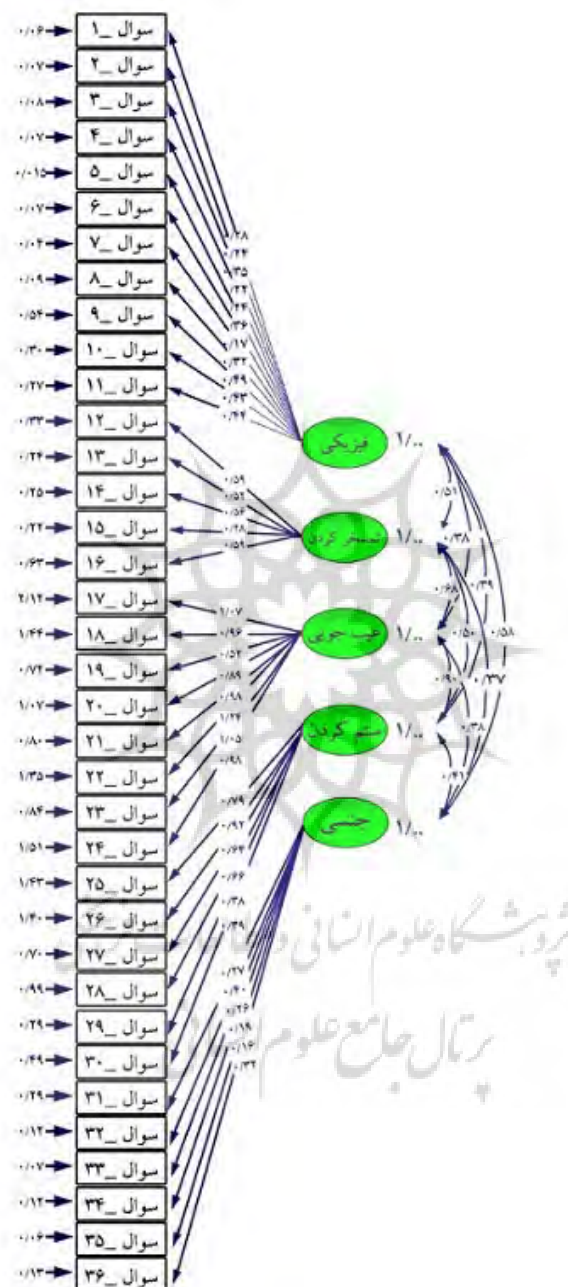
مقادیر	آزمون مجذور کای	درجه آزادی	جزر برآورد واریانس خطای تقریب	شاخص برازندگی	شاخص تعدیل شده	شاخص نرم برازندگی	شاخص برازندگی تطبیقی
Amount	X <sup>2</sup>	Df	RMSEA	GFI	AGFI	NFI	CFI
مقادیر برازش	21396.74	584	0.09	0.98	0.98	1	1
Fit values							

تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از مدل یابی معادلات ساختاری دارای پارامترهای برازندگی و مدل ساختاری است. متداول ترین روش برای برآورد پارامترهای بهترین برازندگی در SEM، روش بیشینه احتمالی نامیده می شود. این روش، یک فرایند تکرار شونده است که در آن مجموعه ای از پارامترها

برآورد می شود. بر پایه این برآورد اولیه، تابعی به نام تابع برازندگی محاسبه می شود، این تابع اساساً ضریبی است که برازندگی پارامترها را با داده‌ها توصیف می کند. دومین برآورد، بر اساس نخستین برآورد به دست می آید تا تابع برازندگی کوچکتری حاصل شود. در این موقع مدل مورد نظر در یک مجموعه نهایی از برآورد پارامترها همگرا شده است. وقتی یک مدل دقیقاً مشخص شود و دارای ویژگی همانند باشد و برآورد و آزمون آن امکان پذیر گردد. در این صورت برای برازندگی آن می توان از شاخص‌های زیر استفاده کرد که در این مدل نیز از آنها سود برده شده است: ۱. شاخص نرم شده برازندگی<sup>۱</sup>، آزمون مجذور کای<sup>۲</sup>، شاخص برازندگی تطبیقی<sup>۳</sup>، جذر برآورد واریانس خطای تقریب<sup>۴</sup>، شاخص برازندگی تطبیقی، عاندازه‌های لیزرل<sup>۴</sup> که به ترتیب شاخص برازندگی و شاخص تعدیل شده برازندگی نامیده می شوند. مدل ساختاری شامل یک مجموعه معادلات ساختاری است که روابط علی ممکن بین متغیرها را توصیف می کند. در این فرایند ابتدا یک سلسله مراتب علی مطرح می شود که در آن برخی متغیرها ممکن است علت احتمالی متغیرهای دیگر باشند، اما به طور قطع نمی توانند معلول آنها باشند. بنابراین مدل برازش شده این پژوهش بر حسب مدل ساختاری و پارامترهای برازندگی در نمودار (۱) آمده است.

از مجموعه آماره‌های برازش، ۶ شاخص مطلوبیت برازش، AGFI, RMSEA, CFI, NFI, GFI<sup>۲</sup> در این مدل اندازه گیری گردید. این آزمون را بررسی نمود که تا چه اندازه مدل مورد نظر هماهنگ با الگوی همپراشی بین متغیرهای مشاهده شده است. منتهی به دلیل این که این شاخص به شدت تحت تأثیر حجم نمونه قرار می گیرد و برای نمونه‌های بزرگتر ۲۰۰ نفر همیشه معنادار است. برای برازش مدل نمی توان صرفاً به آن تکیه کرد. یافته‌های جدول ۳ گویای آن است که مدل پنج عاملی مقیاس خشونت معلم از شاخص‌های برازندگی مناسبی برخوردار است. دو شاخص AGFI, GFI هر چقدر به یکدیگر نزدیک تر باشند برازش کامل مدل را بیشتر نشان می دهند و کم بودن شاخص RMSEA=۰/۰۹۵ به منزله مطلوبیت برازش مدل است. شاخص برازندگی تطبیقی که این شاخص نیز هر چقدر به ۱ نزدیک تر باشد مطلوبیت مدل را نشان می دهد. از مجموعه شاخص‌های برازش می توان دریافت که داده‌ها با مدل تحلیل عاملی مفروض هماهنگی کامل دارند و مدل مفهومی قابل تأیید است.

- 
1. Normed Fit Index
  2. Confirmatory Factor Analysis
  3. Root Mean Square Error Of Approximation
  4. Goodness Of Fit Index , Adjusted Goodness Of Fit Index



دیاگرام ۱: مدل پنج عاملی مقیاس خشنونت معلم براساس تحلیل عاملی تأییدی گویه‌ها

Diagram 1

The five-factor teacher scale based on confirmatory factor analysis of items

در نمودار ۱، بیضی‌ها، متغیرهای مکنون یا عامل‌ها و مستطیل‌ها گویه‌های آزمون خشونت معلم را نشان می‌دهد. پیکان‌های یک سویه از بیضی‌ها به مستطیل‌ها نشان می‌دهد که گویه‌ها روی کدام عامل بار می‌گیرند. ارزش‌های نوشته شده در پیکان‌ها، آن میزان از واریانس گویه را که از روی عامل قابل تبیین است نشان می‌دهد. پیکان‌های کوچک واریانس باقی مانده (خطا) را نشان می‌دهد که به وسیله عامل تبیین نمی‌شود.

ضرایب آلفای کرونباخ به صورت جداگانه برای هر یک از پنج عامل مقیاس خشونت معلم محاسبه گردید. این ضرایب به همراه اسپیرمن براون در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. ضرایب پایایی برای خرده مقیاس‌ها و کل مقیاس

Table 4

Reliability coefficients for the subscales and total scale

شاخص‌های آماری عامل‌ها Statistical indices of factors	میانگین mean	انحراف معیار standard deviation	ضرایب آلفای کرونباخ Cronbach's alpha coefficients
فیزیکی Physical	0.09	0.344	0.87
تمسخر کردن Taunting	0.21	0.586	0.79
عیب‌جویی Criticism	0.84	1.04	0.85
ستم کردن Oppressing	0.50	0.743	0.72
جنسی Sexual	0.06	0.313	0.77
کل مقیاس total scale	0.34	0.455	0.90

یافته‌های جدول ۴ موید آن است که ضرایب آلفای کرونباخ برای هر پنج عامل، با توجه به تعداد گویه‌های آنها، رضایت بخش و مطلوب است. به علاوه ضرایب اسپیرمن براون به عنوان ضرایب تصنیف با کمی تفاوت، وضعیت مناسب پایایی را نشان می‌دهد. همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس برابر با ۰/۹۰ است که حاکی از پایایی بسیار قوی این ابزار است. یافته‌های جدول بالا همچنین نشان می‌دهد که بالاترین میانگین به ترتیب متعلق به تحقیق‌آمیز و کمترین آن مربوط به فیزیکی و جنسی است.

قبل از تدوین و طراحی جدول نمرات هنجار لازم بود بررسی شود که آیا بین نمرات دانش‌آموزان از بعد: سن، پایه تحصیلی، رشته تحصیلی و معدل تفاوت وجود دارد؟ این سوال بدین خاطر مطرح می‌شود که در صورت تفاوت لازم است جدول نرم بر حسب همان ویژگی تنظیم گردد. از بین تفاوت‌های بررسی

شده تفاوتی بین میانگین ها وجود نداشت. بدین ترتیب با توجه به معنادار نبودن میانگین ها، جدول نمرات هنجار کل تدوین شد که مقادیر آن در جدول ۵ ارائه می گردد.

جدول ۵. نمرات هنجار (نرم) خشونت معلم

Table 5

Teacher violence norm scores

طبقات levels	فراوانی frequency	فراوانی تراکمی Cumulative frequency	فراوانی تراکمی زیر عدد میانی Cumulative frequency below the median	رتبه درصدی Percentile Rank	نمره z Z-score	نمره T T-score
114-133	1	0.3	373.5	100	7.25	122.5
95-113	1	0.3	372.5	99.7	5.97	109.7
76-94	2	0.5	371	99.5	4.69	96.9
57-75	6	1.6	367	98.9	3.41	84.1
38-56	17	4.5	355.5	97.3	2.13	71.3
119-37	55	14.7	319.5	92.8	0.85	58.5
0-18	292	78.1	146	78.1	-0.43	45.7

### بحث و نتیجه گیری

مجموعه گسترده‌ای از مطالعات ادعا کرده‌اند که ابزارهای مورد استفاده در مطالعات پژوهشی، خصوصاً در رابطه با آزمودنی‌های موسسات آموزشی، بایستی مبتنی بر مبانی نظری قوی باشند (دی ولیس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳). از طرفی محیط‌های آموزشی و معلمان موتورهای محرکهای رشد دانش‌آموزان هستند که اگر خشونت معلم به جای آرامش و اعتماد در بین ارکان آن گسترش یابد اهداف متعالی نظام آموزشی محقق نمی‌شود. لازمه سنجش این خشونت وجود ابزاری بود که بتواند ویژگی فوق‌الذکر را بسنجد. با این رویکرد پژوهش حاضر به بررسی ساختار عاملی، روایی، پایایی و هنجاریابی مقیاس خشونت معلم در بین دانش‌آموزان دبیرستان‌ها و پیش‌دانشگاهی‌های شهر گچساران پرداخت. برای شناسایی میزان و سطوح این خشونت در مدارس کشور و پیشگیری از آن در محیط‌های آموزشی، معرفی هنجارهای این مقیاس ضرورت یافت. مقیاس خشونت معلم شامل ۵ عامل قابل تفسیر و قابل تمایز است که ۳۶ ماده همگن و معتبر را در بر می‌گیرد و معطوف به رفتارهای منفی مبتنی بر یک تحلیل جامع از عوامل نشان‌دهنده خشونت معلم است و برای اولین بار پیشکین و همکاران (۲۰۱۴) با بررسی ادبیات پرخاشگری، خشونت و قلدری در مدرسه تدوین و رواسازی نمودند و از طریق تحلیل عاملی، ابعاد آنرا معرفی نمودند. بنابراین با توجه به اینکه بر پایه پژوهش‌های قبلی یک ساختار پیش تجربی درباره ساختار پنج عاملی



داده‌ها شکل گرفته بود، تحلیل عاملی تأییدی اجرا شد و با استناد به تحلیل عاملی تأییدی، این پنج عامل مورد تأیید قرار گرفت که این نتایج (دیاگرام ۱) بیانگر تأیید چارچوب نظری زیر بنایی روایی سازه این ابزار بود. از طرفی تحلیل عاملی تأییدی که برای روایی همگرا استفاده شد گویای آن بود که همه گویه‌های مقیاس به طور معناداری دارای بار عاملی بر روی عوامل سازه مفروض می‌باشند و این نتایج با پیش فرض آندرسون و گیرینگ<sup>۱</sup> (۱۹۸۸) در باب تأیید روایی همگرا مطابقت دارد (به نقل از هومن، ۱۳۸۴). شاخص‌های برازندگی مدل تحلیل عاملی نیز مؤید برازش مناسب مدل براساس داده‌های گردآوری شده بود که از این حیث، نتایج با یافته‌های پیشکین و همکاران (۲۰۱۴) همخوانی دارد. گرچه در آن پژوهش جهت انجام تحلیل عاملی تأییدی از نرم افزار PLS (حداقل مجذورات جزئی) استفاده شده بود و شاخص‌های برازش تا حدودی متفاوت بوده اند. منتهی به دلیل تفاوت در نرم افزار بایستی با احتیاط از این تشابه یاد کرد. ضریب اثر گویه‌ها در مدل از ۰/۱۷ تا ۰/۹۰ در نوسان بود که با توجه به مقادیر معنی داری T سوبل علاوه بر تأیید فرضیه تناسب گویه‌ها با عامل‌ها، به طور غیرمستقیم تناسب عوامل با سازه را نیز نشان می‌داد و این نوع یافته‌ها با تحلیل عاملی اکتشافی به زعم براون<sup>۲</sup> (۲۰۰۶) بدست نمی‌آید. لذا می‌توان ادعان داشت که پایایی مقیاس اندازه‌گیری برای هر پنج عامل و کل آزمون مورد تأیید قرار گرفته است. در جدول ۴ پراکندگی و شاخص گرایش مرکزی (میانگین و انحراف معیار) مقیاس خشونت معلم برای دانش‌آموزان نشان داده شده است. بررسی میانگین نمرات دانش‌آموزان حاکی از آن بود که نمونه پژوهش حاضر از میانگین نمونه کشور ترکیه دارای میانگین بالاتری در این مقیاس هستند و این یافته به عنوان دستاوردی نو در ارتباط با این مقیاس بیانگر ادراک دختران ایرانی به میانگین‌های بالاتر در ابعاد مقیاس و وضع نامطلوب تر دختران دبیرستانی ایرانی است و لازم است به عنوان یک گروه تأثیرگذار در آموزش و پرورش، برنامه‌های تربیتی و روانشناختی دقیق تری برای معلمان این دوره تحصیلی پیش بینی شود. در همین ارتباط یافته‌های مربوط به آزمون t و f هیچکدام از تفاوت‌های جمعیت شناختی را تأیید نمود، بنابراین در چارچوب معرفی هنجارهای این ابزار لازم بود جدول نرم کلی ارائه گردد. این هنجارها به مدیران آموزش و پرورش و همچنین روسای انجمن‌های اولیا و مربیان این امکان را می‌دهد تا طرح‌ها و برنامه‌های تربیتی، مشاوره‌ای و ضمن خدمت خود را براساس میزان خشونت موجود در بین معلمان تنظیم نموده و حتی وزارت آموزش و پرورش قادر خواهد بود بعنوان یک تست غربالگر با استناد به نتایج این مقیاس معلمان قراردادی را استخدام یا رد نماید. این موضوع که در آموزش و پرورش به صورت موردی گهگاه طرح‌ها و برنامه‌هایی جهت بررسی وضعیت رفتاری معلمان اجرا می‌شود، نمی‌تواند مانع بروز خشونت احتمالی معلمان شود و باعث کاهش این عارضه گردد چرا که خشونت دارای زیربنای شخصیتی و روانشناختی بوده و نیازمند بررسی علل و آسیب شناسی جدی در محیط

1-Anderson & Gerbing  
2-Brown

آموزشی است. در این مقاله جدول نرْم درصدی برحسب نمره کل دانش‌آموزان محاسبه شد. هرچند ناهمسانی واحدهای رتبه در نرْم های درصدی از جمله محدودیت های آن است اما سهولت محاسبه و تفسیر رتبه های درصدی باعث می شود که با ارائه یک دستورالعمل اجرایی روشن افراد غیر حرفه ای نیز در سطح مدرسه و نواحی بتوانند این مقیاس را به کار ببرند. به علاوه در جداول ۵ نمرات تراز شده  $T$  و  $Z$  نیز ارائه شد. برخلاف نرْم درصدی، نمرات تراز شده  $Z$  و  $T$  این ابزار دارای مقیاس فاصله ای بوده که واحدهای آنها در سرتاسر مقیاس برابر هستند. از طرفی می توان این نمرات را برحسب میانگین و انحراف معیار مفروض محاسبه کرد. بنابراین این جدول امکان تبدیل نمره های خام مربوط به دبیران مدارس و نواحی را به نمره های تراز بهنجار شده فراهم می آورد. مقیاس خشونت معلم احتمالاً برای متخصصین تعلیم و تربیت، سازمان و مدیریت آموزش و پرورش بیشترین فایده را دارد. شاخص های کمی معرفی شده، راهکارها و شقوقی را برای تصمیم گیرندگان کلیدی فراهم می کند تا پیامدهای متنوع و استراتژی ها و فرایندهای اندازه گیری شده را بسنجند و نتایج را برای راهنمایی و هدایت معلمان دنبال نمایند. مقیاس خشونت معلم را می توان به عنوان یک ابزار تشخیصی جهت شناسایی رفتارهای تحقیر آمیز، ظلم، خشونت جسمانی و حتی جنسی و همچنین معاضدت های کلامی در سیستم آموزشی به کار برد. این ابزار تشخیصی قادر است خشونت هدفمند معلم در قبال دانش آموز را که ریشه در قدرت رسمی و حمایت سازمانی و همچنین شرایط سنی او دارد بعنوان یک رفتار شناسایی و توجه مسئولین مدارس و خانواده ها را به سمت این موضوع جلب کند که همه معلمان از صلاحیت حرفه ای لازم برخوردار نبوده و لازم است از دانش آموزان راجع فعالیتهای روزانه در مدرسه سؤال شود و مخاطرات احتمالی که با آن مواجه بوده اند مورد واریسی قرار گیرد. اهمیت این نظارت به حدی است که توسط سازمان بهداشت جهانی نیز مورد تاکید قرار گرفته است (سازمان بهداشت جهانی، ۲۰۰۲، ص ۴).

مقیاس سنجش خشونت معلم جهت پاسخ دهی به وسیله دانش آموزان در مدرسه طراحی و تدوین شده است اما نتایج آن منجر به نتیجه گیری در سطح مدارس و نواحی می شود. استفاده از پاسخ های فردی به مقیاس برای نسبت دادن خصایص به سازمان ها در گذشته توسط بونتیس و همکاران (۲۰۰۲) به عنوان یک نقص در نظر گرفته شده است و این موضوع شاید یکی از محدودیت های نه این ابزار، بلکه کلیه مقیاس های ارزیابی عینی در سطح سازمانی باشد. بعلاوه این ابزار عقیده- محور و نظرسنج تنها راه ارزیابی خشونت معلم به وسیله دانش آموزانی است که در آن موقعیت تحصیل می کنند. علاوه بر این مطالعات قبلی حاکی از آن است که بین اندازه گیری های عینی و ادراک شده رابطه همبستگی بالایی وجود دارد (گاتینگتون و همکاران، ۲۰۰۲؛ نادى و دامادى، ۱۳۸۸؛ نادى و سجادیان، ۱۳۸۹). البته نباید از نظر دور داشت که این ابزار صرفاً در مورد دانش آموزان دوره دبیرستان و پیش دانشگاهی شهر گچساران اجرا و هنجاریابی شده است، لذا جهت استفاده از نرْم ها در دوره های ابتدایی و متوسطه اول یا شهرهای دیگر، خصوصاً شهرهایی که تفاوت های فرهنگی قابل ملاحظه ای با گچساران دارند باید با احتیاط عمل

شود. از طرفی هنجارهای این مقیاس برحسب نرْم درصدی کلی تهیه شده است و نمی توان به جای نرْم های خاص از آن استفاده کرد هرچند به طور مستتر به علت اجرا در دوره دبیرستان و پیش دانشگاهی نرْم دوره تحصیلی را صرفاً به دلیل حضور در این دوره و نه مولفه های دیگر داراست. بدین ترتیب پیشنهاد می شود که در مطالعات آتی، این ابزار در دوره های تحصیلی دیگر و برحسب مولفه های جمعیت شناختی موجزتر نسبت به مطالعه حاضر هنجاریابی گردد. با توجه به اینکه پرسشنامه همزمان مقیاس خشونت معلم یعنی پرسشنامه رفتارهای تلافی جویانه دارای همبستگی پایینی با مقیاس خشونت معلم بود پیشنهاد می شود در پژوهشهای آتی از پرسشنامه خشونت عمومی یا پرخاشگری استفاده گردد. همچنین با توجه به اینکه مقیاس خشونت معلم به عوامل جزئی ترخشونت در مدرسه می پردازد مدیران آموزش و پرورش در دوره دبیرستان و پیش دانشگاهی می توانند در انتهای هر ماه یا هفته مقیاس مذکور را اجرا نمایند و با توجه به نتایج، چنانچه خشونت دبیران بالا بود به حمایت ها و مداخلات روانشناختی از وی بپردازند و به تعامل این دبیران با خدمات مددکاری و مشاوره دامن بزنند و در صورت تداوم این نوع رفتارها این معلمان را از سیستم آموزشی خارج کنند از طرفی از نتایج بررسی ها می توان به عنوان یک مجموعه اطلاعات نیازسنجی سود برد بدین ترتیب که وضعیت دبیران در هریک از ابعاد را به عنوان سرفصل آموزشی طراحی و برای آن برنامه ریزی نمود، بنابراین ضرورت استفاده از آن انکارناپذیر است. در پایان پیشنهاد می گردد که از این ابزار صرفاً در پژوهش های علمی یا مطالعاتی که رویکرد علمی دارد استفاده شود و از نتایج آن به عنوان ابزاری برای برچسب زدن به دبیران، مدارس و نواحی استفاده نشود.

## References

## منابع

- بازرگان، زهرا و غلامعلی لواسانی، مسعود (۱۳۸۲). خشونت بدنی در مدرسه و راهکارهای برای پیشگیری و کاهش آن. *نواوری های آموزشی*، ۳۰-۱۳.
- دانش پژوه، زهرا (۱۳۷۵). تشویق و تنبیه از دیدگاه متخصصان و نظریه پردازان تعلیم و تربیت. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۴۵، ۱۰۹-۸۳.
- علمی یزدی، محمدتقی (۱۳۸۰). تنبیه بدنی در مدارس و عواقب آن. *تعلیم و تربیت*، ۶۶، ۴۶-۳۱.
- غضنفری، احمد و ریاحی، حمیدرضا (۱۳۸۳). تأثیر تنبیه بر عزت نفس دانش آموزان. *پژوهش در برنامه ریزی درسی*، ۳، ۱۴-۱.
- کریمی، فاطمه (۱۳۹۰). بررسی انواع خشونت کلامی و عوامل پدیدآورنده آن از نظر دانش آموزان و معلمان. *پژوهشنامه حقوق کیفری*، ۴، ۱۰۲-۸۵.
- کوهستانی، حسین علی (۱۳۷۶). رابطه تنبیه بدنی با پرخاشگری، افسردگی و افت تحصیلی. *نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی*. دانشگاه تبریز. (۴۰)، ۱۶۵، ۴، ۱۷۵-۱۵۳.

- محمدی، حکمت (۱۳۸۵). بررسی عوامل مؤثر بر پرخاشگری دانش‌آموزان پسر دوره آموزش متوسطه استان اردبیل. وزارت آموزش و پرورش، شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش اردبیل، ص ۶۰-۴۷.
- مهابادی، سیامک (۱۳۸۷). بررسی رابطه کژرفتاری اخلاقی - اجتماعی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر اصفهان با عوامل آموزشی. وزارت آموزش و پرورش شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش استان تهران، ص ۶۴-۵۲.
- نادی، محمدعلی و الصفی، مریم‌السادات (۱۳۹۲). الگوی ساختاری تناسب فرد - سازمان و از خود بیگانگی شغلی با رفتارهای تلافی جویانه در بین معلمان. رهبری و مدیریت آموزشی، ۷(۳)، ۱۲۸-۱۱۳.
- نادی، محمدعلی و دامادی، سیدمرتضی (۱۳۸۸). مدل یابی معادلات ساختاری روابط بین مدیریت دانش، مدیریت کیفیت و مؤلفه‌های آن با ابعاد سازمان های یادگیرنده در بین کارکنان شرکت بیمه ایران. فصلنامه مدیریت صنعتی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد سمنجان، ۱۰(۱)، ۱۴-۱.
- نادی، محمدعلی و سجادیان، ایلناز (۱۳۸۹). مقدمه ای بر روش تحقیق کاربردی در علوم انسانی. اصفهان: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان.
- نادی، محمدعلی و سجادیان، ایلناز (۱۳۸۹). بررسی ساختار عاملی، روایی، اعتبار و هنجاریابی مقیاس ابعاد سازمان یادگیرنده در دانشگاه: مقیاس دانشگاه یادگیرنده. علوم تربیتی، ۲(۱۲)، ۱۴۲-۱۲۱.
- هومن، حیدرعلی (۱۳۸۴). مدل یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم‌افزار لیزرل. تهران: سمت.
- Bazargan, Z., & Gholamali Lavasani, M. (2003). Physical violence at schools and strategies for its prevention and reduction. *Educational Innovations*, 6, 13-30 [In Persian].
- Bontis, N., Crossan, M. M., & Hulland, J. (2002). Managing an organizational learning system by aligning stocks and flows. *Journal of Management Studies*, 39(4), 437-69.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.
- Chen, J. K., & Astor, R. A. (2010). School Violence in Taiwan: Examining how Western risk factor predicts school violence in an Asian culture. *Journal of Interpersonal Violence*, 25(8), 1388-1410.
- Conoley, J. C., & Goldstein, A. P. (Eds.) (2004). *School violence intervention: A practical handbook (2<sup>nd</sup> Ed.)*. New York: Guilford.
- Daneshpajouh, Z. (1996). Reward and punishment from the perspectives of specialists and theorists of education. *Education Quarterly*, 45, 83-109 [In Persian].
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale Development: Theory and Applications, 2nd ed.* Newbury Park, CA: Sage.
- Farang Elbla, A. (2012). Is Punishment (Corporal or Verbal) an Effective means of Discipline in Schools? : Case Study of Two Basic Schools in Greater hartoum Sudan. *Social and Behavioral Sciences*, 69, 1656 – 1663.
- Furlong, M. J., & Morrison, G. M. (1994). Addressing school violence as part of schools' educational mission. *Preventing School Failure*, 38(3), 10-17.

- Furlong, M. J., Morrison, R., & Clontz, D. (1993). Planning principles for safe schools. *School Safety*, spring, 23-27.
- Gatignon, H., Tushman, M. L., Smith, W., & Anderson, P. (2002). A structural approach to assessing innovation: construct development of innovation locus, type and characteristics. *Management Science*, 48(9), 1103-2.
- Ghazanfari, A., & Riahi, H. R. (2004). The effect of punishment on students' self-esteem. *Research on Curriculum*, 3, 1-14 [In Persian].
- Gözütok, F. D. (1993). Disiplin sağlamada öğretmen davranışları [Teacher behavior in maintaining discipline]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25, 703-711.
- Gruys, M. L., & Sackett, P. R. (2003). Investigating the Dimensionality of Counterproductive Work Behavior. *International Journal of selection and Assessment*, 11(1), 30-42.
- Harman, A. & Tutkun, O. (2011). Attitude of Prospective Teachers' Towards Violence. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3 (1), 67-78.
- Heckera, T., Hermenaua, K., Aisele, D., & Elbert, T. (2014). Corporal punishment a children's externalizing problems: A cross-sectional study of Tanzanian primer school aged children. *Child Abuse & Neglect*, 38, 884-892.
- Houman, H. A. (2005). *Structural equation modeling using LISREL software*. Tehran: SAMT Publisher [In Persian].
- Karimi, F. (2011). Investigating different kinds of verbal violence and their causes from of students' and teachers' perspectives. *Research on Criminal Justice*, 4, 85-102 [In Persian].
- Kouhestani, H. A. (1997). The relationship between corporal punishment and aggression, depression and academic failure. *Journal of Literature and Humanities*, Tabriz University, 165(40), 153-175 [In Persian].
- Mahabadi, S. (2008). Investigating the relationship between moral-social deviant behaviors of high school students of Isfahan and academic factors. *Ministry of Education and Research, Research Council of Education Administration of Tehran Province*, 52-64 [In Persian].
- Mohammadi, H. (2006). Investigating the factors affecting aggression in male students of secondary education Ardabil province. *Ministry of Education, Research Council of Education Administration of Ardebil*, 47-60 [In Persian].
- Nadi, M. A., & Alsafi, M. (2013). The structural model of person-organization fit and job alienation with retaliatory behaviors among teachers. *Leadership and Management Training*, 7 (3), 113-128 [In Persian].
- Nadi, M. A., & Damadi, S. M. (2009). Structural equation modeling of the relationship among knowledge management, quality management, and its components and dimensions of the learning organization among employees of Iran Insurance Company. *Journal of Industrial Management*, 10, 1-14. Sanandaj: Islamic Azad University of Sanandaj, [In Persian].
- Nadi, M. A., & Sajjadian, I. (2010). *Introduction to the methods of applied research in humanities*. Isfahan: Islamic Azad University, Khurasgan Branch [In Persian].

- Nadi, M. A., & Sajjadian, I. (2010). Investigating the factor structure, reliability, validity and standardization of different dimensions of learning organization scale at universities: Learning university scale. *Education Sciences*, 12, 121-142 [In Persian].
- Öğülmüş, S. (1995). *Okullarda (liselerde) şiddet ve saldırganlık [Violence and aggressiveness in schools (in high schools)]*. Unpublished report. Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Ankara.
- Oloumi Yazdi, M. T. (2001). Corporal punishment at schools and its consequences. *Education*, 66, 31-46 [In Persian].
- Pişkin, M. (2006). *Okul şiddeti: Tanımı, yaygınlığı ve önleme stratejileri [School violence: Definition, prevalence, and prevention strategies]*. Kamuda Sosyal Politika, 1(2), 43-62 .
- 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, 1-24.
- Robinson, S. L., & Benntt, R. J. (1995). Atypology of deviant workplace behaviors: Amultidimenspnal Scaling study. *Academy of Management Journal*, 38,555-572.
- Straus, M. A. (1991). Discipline and deviance: Physical punishment of children and violence and other crime in adulthood. *Social Problems*, 38(2), 133-154.
- Sümer, Z., H., & Aydın, G. (1999). Incidence of violence in Turkish schools: A review. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 21, 335-347.
- Telli, S., den Brok, P. & Cakuoglu, J. (2008). Teacher and student perceptions of the ideal teacher. *Education and Science*, 33(149),118-129.
- World Health Organization (WHO) (2002). *World Report on Violence and Health: Summary*. Geneva, 4.

در زیر برخی از رفتارهای خشونت آمیز نمایش داده شده توسط معلمان نسبت به دانش‌آموزان وجود دارد لطفاً در جدول برای هر مورد با توجه به چه میزان از معلمان خود این رفتارها را بر علیه شما در سال گذشته انجام داده اند را پر کنید. با توجه به سال گذشته پرسشنامه ۶ گزینه ای در جدول داده شده را پر کنید.

تواتر تعداد هر روز	حداقل یک بار در هفته	حداقل یک بار در ماه	حداقل یک مدت	حداقل یک بار در سال	بسیار	
						۱ کشیدن مو
						۲ پیچاندن گوش
						۳ سیلی زدن به صورت
						۴ مشت زدن
						۵ ضربه زدن بر سر
						۶ سرهای دو دانش‌آموز را به هم کوبیدن
						۷ سر دانش‌آموز را به دیوار یا میز زدن
						۸ لگد زدن
						۹ کتک زدن دانش‌آموز با یک وسیله مثل خط‌کش یا چوب غیره
						۱۰ پرتاب برخی از اشیاء به سمت دانش‌آموز
						۱۱ دانش‌آموز را مجبور بکند که در کلاس روی یک پا بایستد
						۱۲ مسخره کردن دانش‌آموز با ویژگی‌های فیزیکی (قد، وزن، دندان، رنگ پوست...)
						۱۳ مسخره کردن دانش‌آموز با ظاهر شخصی (لباس، عینک...)
						۱۴ مسخره کردن لهجه، گویش، سبک تلفظ
						۱۵ مسخره کردن نام یا نام خانوادگی
						۱۶ توهین آمیز صدا کردن نام دانش‌آموز یا اسم مستعار
						۱۷ سرزنش کل کلاس یا گروهی که شما در آن قرار دارید
						۱۸ صدا زدن با کلمات بی ادبانه (احمق، ابله...)
						۱۹ به طور مداوم در جستجوی پیدا کردن نقص یا عیب
						۲۰ متهم کردن دانش‌آموز بدون هیچ دلیلی
						۲۱ نگاه تحقیر آمیز (پست، پایین...)
						۲۲ تهدید به دادن نمره کم یا مردود شدن
						۲۳ خجالت دادن در مقابل همکلاسی‌ها (مسخره کردن مشق شب یا برگه امتحانی...)
						۲۴ نادیده گرفتن زمانی که دانش‌آموز دستش را بالا گرفته یا جواب سؤال دانش‌آموز را ندادن
						۲۵ دادن تکالیف اضافی به عنوان مجازات یا تنبیه
						۲۶ محدود کردن آزادی (معلم به دانش‌آموز اجازه نمی‌دهد زمان استراحت به بیرون از کلاس برود)

							ایجاد ذهنیت منفی در دانش‌آموزان راجع به دانش‌آموزی که در جمع نیست	۲۷
							شکایت کردن از دانش‌آموز نزد مدیر مدرسه به ناحق	۲۸
							افشای اطلاعات شخصی و خصوصی	۲۹
							پاره کردن وسایل شخصی (کتاب، مشق شب یا نقاشی...)	۳۰
							شوخی‌های جنسی با دانش‌آموز یا دانش‌آموزان	۳۱
							وادار کردن دانش‌آموز به صحبت در مورد روابط جنسی	۳۲
							صدا کردن دانش‌آموز با کلماتی که دارای معانی جنسی هستند	۳۳
							حرکات جنسی ( دست، بازو، حرکت چشم ...)	۳۴
							لمس کردن غیر اخلاقی دانش‌آموز	۳۵
							خلق و ترویج شایعات غیر اخلاقی در بین دانش‌آموزان	۳۶

