

نشریه علمی

پژوهش در نظام‌های آموزشی

دوره ۱۶، شماره ۵۷،

ص ۲۱-۳۶

تابستان ۱۴۰۱

شاپا (چاپی): ۱۳۲۴-۲۳۸۳

شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

نمایه در ISC

www.jiera.ir



نشریه علمی
پژوهش در نظام‌های آموزشی تحت قانون
بین‌المللی کپی رایت
Creative Commons: BY-NC می‌باشد.

نوع مقاله:

مقاله اصیل پژوهشی

✉ نویسنده مسئول:

n_nastie1354@ped.usb.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۱/۰۸

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۰۳/۲۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۳۰

تاریخ انتشار: ۱۴۰۱/۰۴/۰۱

اثر خشونت معلم بر تحصیل‌گریزی، خوش‌بینی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان *

رجب رئیسی سرمیچی

دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران

✉ ناصر ناستی زایی

دانشیار مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران

چکیده

هدف پژوهش بررسی اثر خشونت معلم بر تحصیل‌گریزی، خوش‌بینی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان بوده است. روش پژوهش توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش تمامی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه شهر سرباز (استان سیستان و بلوچستان) در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودند (N=۵۳۹۵). به شیوه نمونه‌گیری تصادفی - طبقه‌ای (برحسب جنسیت) تعداد ۳۵۹ دانش‌آموز از طریق پرسشنامه‌های خشونت معلم (Piskin et al., 2014)، خوش‌بینی تحصیلی (Tschannen-Moran et al., 2013)، تحصیل‌گریزی (خرمائی و صالح اردستانی، ۱۳۹۵) و سرزندگی تحصیلی (حسین چاری و دهقانی زاده، ۱۳۹۱) مورد مطالعه قرار گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون‌های کولموگروف-اسمیرنوف، ضریب همبستگی پیرسون، دوربین-واتسون و تحلیل مسیر با کمک نرم‌افزارهای اس پی اس اس و اسمارت پی آل اس استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که خشونت معلم بر تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان اثر مثبت و بر خوش‌بینی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان اثر منفی دارد. با توجه به این نتایج برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای معلمان در حوزه‌های آشنایی با حقوق طبیعی کودکان و کنترل خشم، شفقت و گذشت نسبت به دیگران پیشنهاد می‌شود.

واژه‌های کلیدی:

تحصیل‌گریزی، خشونت معلم، خوش‌بینی تحصیلی، سرزندگی تحصیلی

* مقاله حاضر برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی دانشگاه سیستان و بلوچستان است.

استناد به این مقاله: رئیسی سرمیچی، ر. و ناستی زایی، ن. (۱۴۰۱). اثر خشونت معلم بر تحصیل‌گریزی، خوش‌بینی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۶(۵۷)، ۲۱-۳۶.

doi: 20.1001.1.23831324.1401.16.57.2.1

مقدمه

با وجودی که خشونت در مدارس ریشه در سال‌های آغازین تشکیل مدارس دارد اما برخلاف خشونت دانش‌آموزان، خشونت معلمان کمتر مورد توجه محققان قرار گرفته است. با توجه به شیوع بالای خشونت در مدارس، دبیر کل سازمان ملل در سال ۲۰۰۶ پژوهشگران را درباره خشونت در مدارس به تحقیق و مطالعه دعوت کرد و تصریح کرد تمام کودکان باید قادر به یادگیری و آموزش به‌دوراز خشونت باشند، مدارس باید به محلی ایمن تبدیل شوند و دوستدار دانش‌آموزان باشند (اسدی و همکاران، ۱۳۹۳). در سال ۲۰۱۶ در یک نظرسنجی در ۱۸ کشور جهان در مورد تجربه آزار و اذیت دانش‌آموزان در دوره مدرسه انجام شد که ۱۰۰ هزار جوان در آن شرکت داشتند. نتایج این نظرسنجی نشان می‌دهد که ۲۵ درصد این دانش‌آموزان به خاطر ظاهر فیزیکی، ۲۵ درصد به خاطر جنسیت یا گرایش جنسی و ۲۵ درصد نیز به علت قومیت یا ملیتشان مورد آزار و اذیت قرار گرفته‌اند (ایزدی‌فر و همکاران، ۱۳۹۶). در کشور ما نیز آمار مربوط به انواع خشونت در مراکز آموزشی در طول سال‌های اخیر رو به افزایش بوده است (گلچین و حیدری، ۱۳۹۱). Piskin و همکاران (2014) خشونت معلم را به‌عنوان استفاده عمدی معلمان از قدرت، در برابر دانش‌آموزان در اشکال مختلف از جمله فیزیکی، کلامی، روانی و جنسی تصور می‌کنند که هدفش آسیب رساندن است. آن‌ها خشونت معلم را در اشکال جسمانی، کلامی، عاطفی و جنسی طبقه‌بندی می‌کنند. سه دسته عوامل فردی، عوامل مدرسه‌ای و عوامل جامعه‌شناختی زمینه‌ساز خشونت معلم در مدرسه هستند (یاری قلی و همکاران، ۱۳۹۷). پیامدهای خشونت معلم را می‌توان در دو دسته: الف) پیامدهای مربوط به معلمان (ناکارآمدی در تدریس، پرخاشگری با سایر معلمان و کارکنان مدرسه، انتقال خشونت به سطحی فراتر از مدرسه، تنزل جایگاه معلم در جامعه) و ب) پیامدها مربوط به دانش‌آموزان (افت تحصیلی و ترک تحصیلی، افزایش معضلات اجتماعی، عوارض روانی ماندگار) دسته‌بندی کرد (یاری قلی و همکاران، ۱۳۹۶). پژوهی و نادری (۱۳۹۶) دریافتند که شایع‌ترین رفتار خشونت‌آمیز دیده‌شده توسط معلمان نسبت به دانش‌آموزان، تنبیه بدنی است. بازرگان و همکاران (۱۳۸۲) دریافتند که معلمان از

تحقیر، تمسخر، توهین، معرفی سرفه، گرداندن گروه‌های متخلف در حیاط مدرسه برای معرفی به سایرین، حبس و بالاخره تنبیه بدنی دانش‌آموزان استفاده می‌کنند. Choe و همکاران (2021) دریافتند دانش‌آموزان قربانی خشونت اختلالات روانی مانند افسردگی، اختلال سلوک، اختلال شخصیت چندگانه، اختلال نقص توجه، رفتارهای ضداجتماعی و بزهکاری، پرخاشگری، رفتارهای آسیب به خود، اعتمادبه‌نفس پایین، داشتن دیدگاه منفی نسبت به خود، اضطراب، گوشه‌گیری و انزوایابی را تجربه می‌کنند. Granero و همکاران (2014) دریافتند که دانش‌آموزان قربانی خشونت افت تحصیلی شدید، غیبت‌های مکرر از مدرسه، فحاشی نسبت به معلمان و والدین، عوارض روانی را تجربه می‌کنند. از آنجاکه معلمان به‌عنوان یک چهره معتبر در فرهنگ ایرانی دیده شده‌اند مطالعات کمی درباره رفتارهای خشونت‌آمیز معلمان در مقایسه با مطالعات خشونت در میان دانش‌آموزان انجام شده است. از این رو لازم است که مطالعات بیشتری در زمینه خشونت معلمان و پیامدهای آن انجام پذیرد که پژوهش حاضر قصد دارد به بررسی اثر خشونت معلم بر تحصیل‌گریزی^۱ و خوش‌بینی تحصیلی^۲ و سرزندگی تحصیلی^۳ دانش‌آموزان بپردازد.

مشکلات حضور در مدرسه با واژه‌هایی تحت عنوان مدرسه‌گریزی^۴، اجتناب از مدرسه^۵، امتناع از مدرسه^۶ و تحصیل‌گریزی توصیف شده است که به‌طور کلی وجه مشترک این مفاهیم، عدم حضور فیزیکی دانش‌آموزان در مدرسه است (صالح اردستانی و خرمائی، ۱۳۹۷). در تحصیل‌گریزی فرد گرایش به ترک تحصیل دارد و باینکه در مدرسه حضور دارد اما اگر فشارهای موقعیتی وجود نداشته باشد، اقدام به ترک تحصیل می‌کند (بارانی و همکاران، ۱۳۹۸). تحصیل‌گریزی هرگونه غیبت عمدی، غیرمجاز و غیرقانونی از مدرسه است که با غیبت همیشگی از مدرسه متفاوت است. همچنین حضور در مدرسه بدون شرکت در کلاس‌ها نیز می‌تواند بیانگر تحصیل‌گریزی باشد (Vaughn et al., 2013). این دانش‌آموزان ممکن است خانه را به قصد مدرسه ترک کنند اما به مدرسه نروند یا از مدرسه فرار کنند و خارج از مدرسه به فعالیت‌های دلخواه خود بپردازند. تحصیل‌گریزی نوعی رفتار انحرافی است که

4. truancy
5. school avoident
6. school refusal

1. academic avoidance
2. academic optimism
3. academic vitality

با واژه‌هایی چون احساس وابستگی، دل‌بستگی، درگیری، تعهد، الفت و محبت آن‌ها نسبت به مدرسه‌شان توصیف می‌شود؛ و اما دانش‌آموزان فاقد هویت نسبت به مدرسه با واژه‌هایی چون گوشه‌گیر، بیگانه و ناخشنود توصیف می‌شوند. ب) اعتماد به معلمان: دانش‌آموزان اعتقاد دارند که معلمان همیشه آماده کمک کردن هستند، معلمان برای گفتگو به‌آسانی در دسترس هستند، معلمان در نحوه آموزش خود خوب عمل می‌کنند، دانش‌آموزان می‌توانند روی کمک معلمان حساب کنند، معلمان کارهای معرکه‌ای انجام می‌دهند، معلمان همیشه صادق هستند و معلمان واقعاً به صحبت‌های دانش‌آموزان گوش می‌دهند. ج) تأکید تحصیلی: دانش‌آموزان با تأکید تحصیلی بالا، بر این عقیده هستند که مدرسه به کسانی که نمره خوب می‌گیرند، احترام می‌گذارد، دانش‌آموزان مدرسه تلاش زیادی برای بهبود وضعیت آموزشی خود می‌کنند، مدرسه آن‌ها نسبت به یادگیری دانش‌آموزان جدی است، دانش‌آموزان فعالیت و کوشش زیادی برای گرفتن نمره خوب می‌کنند، میزان پیشرفت دانش‌آموزان در مدرسه به چالش کشیده می‌شود، می‌توانند در صورت نیاز مدرسه کمک بیشتری به مسئولان مدرسه بکنند و در مدرسه از نمره‌های خوب قدردانی می‌شود (Tschannen-Moran et al., 2013)؛ بنابراین خوش‌بینی تحصیلی به معنای باور مثبت در فراگیران است مبنی بر این‌که آن‌ها قادرند با تأکید بر یادگیری خود، اعتماد به معلمان و احساس هویت نسبت به محیط آموزشی زمینه پیشرفت تحصیلی خود را فراهم آورند (Kulophas et al., 2015). مطالعات نشان می‌دهند که خوش‌بینی تحصیلی با مشغولیت تحصیلی (آزفنداک و عبدالله‌پور، ۱۳۹۷)، خودناتوان‌سازی تحصیلی (قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۷)، انعطاف‌پذیری شناختی و سرزندگی تحصیلی (ملائی و همکاران، ۱۳۹۹)، شیفتگی تحصیلی (مهدی‌نژاد، ۱۳۹۹)، سازگاری تحصیلی (کشت‌ورز کندازی و اوجی‌نژاد، ۱۳۹۹)، پیشرفت تحصیلی (عباسیان و حیدرزاده، ۱۳۹۳) رابطه دارد.

از دیگر متغیرهای مهم در دوران تحصیل، سرزندگی تحصیلی است. سرزندگی یکی از مؤلفه‌های بهزیستی روان‌شناختی به شمار می‌آید و به‌صورت توانایی دانش‌آموزان

بیشتر در دانش‌آموزان کلاس‌های بالاتر مشاهده می‌شود (Gase et al., 2015). احمدپوری و همکاران (۱۳۹۶) دریافتند که عوامل خانوادگی (کشمکش‌ها و روابط ناسالم)، عوامل درون مدرسه (قوانین حاکم بر مدرسه)، عوامل فردی (نگرش، باور، علائق شخصی و انگیزه تحصیلی)، اختلالات افسردگی و اضطراب و سایر عوامل مثل تحقیر در حضور دیگران و توقعات مالی و جسمی مدرسه از دانش‌آموز در تحصیل گریزی نقش دارند. فاروقی و همکاران (۱۳۹۹) نتیجه گرفتند آن دسته از دانش‌آموزانی که نسبت به مدرسه احساس تعلق دارند و با مدرسه همانندسازی می‌کنند از موفقیت و پیشرفت تحصیلی بالاتری در مدرسه برخوردارند. Claes و همکاران (2009) نشان دادند که مدرسه با ایجاد محیطی گرم و مراقبت‌کننده احتمال مدرسه‌گریزی را در دانش‌آموزان کاهش می‌دهد. بارانی و همکاران (۱۳۹۸) دریافتند دانش‌آموزانی که پیشرفت تحصیلی بهتری دارند، احتمال مدرسه‌گریزی، امتناع از مدرسه و ترک تحصیل در آن‌ها کمتر است.

سازه خوش‌بینی تحصیلی بر پایه روان‌شناسی انسان‌مدار و روان‌شناسی مثبت‌نگر و با بهره‌گیری از بنیان‌های نظری شناختی-اجتماعی، خودکارآمدی، سرمایه اجتماعی و مفهوم خوش‌بینی آموخته‌شده شکل گرفته است (هاشمی و همکاران، ۱۳۹۸). خوش‌بینی تحصیلی جمعی از باورهای مرتبط با قوت‌ها و ظرفیت‌های درونی به‌منظور رسیدن به پیشرفت تحصیلی است که محیط مثبتی برای محیط آموزشی ایجاد می‌نمایند (Eren, 2012). خوش‌بینی تحصیلی یک باور مثبت فردی است مبنی بر این‌که او از نظر تحصیلی موفق خواهد بود و همین باور موجب می‌شود انتظار موفقیت و انگیزه دانش‌آموز افزایش یابد (ملائی و همکاران، ۱۳۹۹). خوش‌بینی تحصیلی را مجموعه‌ای از باورها در مورد نقاط قوت و ظرفیت مدارس تعریف می‌کنند که تصویری غنی از عوامل انسانی را ارائه می‌نماید و به‌گونه‌ای کارآمدی، اعتماد و تأکید تحصیلی را در قالب یک مفهوم ترکیب می‌کند (Tschannen-Moran et al., 2013). مفهوم خوش‌بینی تحصیلی از سه مؤلفه تشکیل شده است: الف) احساس هویت به مدرسه: دانش‌آموزانی که احساس هویت نسبت به مدرسه خود دارند، اغلب رفتار آن‌ها

افت تحصیلی یا ترک تحصیل آشکار خواهد کرد، اثرات ناگوار این نوع رفتار را در طول زندگی به همراه خواهد داشت به نحوی که او نیز ممکن است بعدها به هنگام تشکیل خانواده یا در مسئولیت‌هایی که بر عهده خواهد گرفت رابطه‌ای ناسالم با دیگران برقرار کند (رضاپور، ۱۳۹۵). یکی از مسئولیت‌های مهم مدارس فراهم آوردن محیطی عاری از رفتارهای خصمانه و الگوهای غیرقابل قبول است. از آنجاکه خشونت معلم باعث آسیب‌های جسمانی، اجتماعی و روانی دانش‌آموزان می‌شود و زمینه و بستری برای بروز خشونت در زندگی بزرگسالی را فراهم می‌آورد، لازم است که مسئله خشونت معلم و پیامدهای آن در مدارس مورد مطالعه دقیق قرار گیرد تا راهکارهایی برای تعدیل و رفع آن ارائه گردد. سرلوحه تعلیم و تربیت قرن جدید این است که شوق زندگی کردن را به دانش‌آموزان بیاموزیم پس باید متعهد باشیم که در حقیقت رشد پایدار دانش‌آموزان در گروهی شادی پایدار است که بایستی در مدارس ایجاد و مدیریت شود. لذا بایستی دانش‌آموزان از بودن در مدرسه لذت ببرند و شوق ماندن و تعلق داشتن به آن را به‌عنوان مکانی شایسته زیستن داشته باشند (پورمهدی قایم مقامی، ۱۳۹۹). از مهم‌ترین و اساسی‌ترین حقوق هر انسان بالأخص در سنین ابتدایی و متوسطه، حق تعلیم و تربیت و آموزش است؛ در این میان یکی از گلوگاه‌های مهم آموزشی در استان سیستان و بلوچستان مسئله «بازماندگان از تحصیل، تارکان تحصیل و افت تحصیلی» است. سیستان و بلوچستان با توجه قرار داشتن به شرایط مهم و ژئوپولتیکی چون هم‌جواری با افغانستان و سایر علل کوچک و بزرگ دیگر صدرنشین آمارهای وخیم حوزه آموزشی در کشور است. این استان همچنان در صدر استان‌هایی قرار دارد که بیشترین دانش‌آموزان از تحصیل بازمی‌مانند. بر اساس اعلام اداره کل آموزش و پرورش سیستان و بلوچستان بیش از ۴۲ هزار دانش‌آموز به دلایل مختلفی از جمله فقر فرهنگی و اقتصادی، کودکان کار، پراکندگی و سخت گذر بودن مناطق و روستاها در این استان ناخواسته از تحصیل بازمانده‌اند. این آمار جدای از ۱۰۶ هزار نفری است که به‌صورت خودخواسته ترک تحصیل کرده‌اند (جهانبخش، ۱۴۰۱). این استان از نظر نرخ تکرار پایه در دوره ابتدایی رتبه نخست را

برای موفقیت در برخورد با موانع و مشکلات معمول زندگی تعریف شده است (Ursin et al., 2020). سرزندگی تحصیلی به‌عنوان توانایی موفقیت‌آمیز دانش‌آموزان در مواجهه با موانع و چالش‌های تحصیلی و فائق آمدن بر آن‌ها است (Comerford et al., 2015). سرزندگی انرژی نشأت گرفته از خود فرد است و این انرژی از منابع درونی و نه تهدید اشخاص در محیط، نشأت می‌گیرد؛ به‌عبارت‌دیگر، سرزندگی احساس سرزندگی بودن، نه تحریک و نه اجبار به انجام دادن آن است (صادقی و خلیلی گشنیگانی، ۱۳۹۵). سرزندگی تحصیلی از طریق فعال کردن هیجانات مثبت تحصیلی (لذت بردن، امید و غرور) و غیرفعال کردن هیجانات منفی تحصیلی (اضطراب و شرم، خشم، بی‌حوصلگی و ناامیدی) موجب ارتقای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز می‌شود (Hirvonen et al., 2019). Martin & Marsh (2008) پیشایندهای سرزندگی تحصیلی را در سه سطح مختلف روان‌شناختی، عوامل مربوط به محیط تحصیلی و مشارکت در فرآیند تحصیلی و عوامل مربوط به خانواده دسته‌بندی کرده‌اند. سایر مطالعات نشان می‌دهد که سرزندگی تحصیلی با هوش هیجانی، تعاملات رفتاری و تعاملات عاطفی (Christopher & Kristie, 2021)، تاب‌آوری تحصیلی، رفتارهای سازگارانه، پیشرفت تحصیلی، انگیزش تحصیلی، امید تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی (Martin & Marsh, 2008)، سلامت روان (Solberg et al., 2012)، افت تحصیلی و ترک تحصیلی کمتر (Freilich & Shechtman, 2010)، حس کنترل (Collie et al., 2015) در ارتباط است.

مشاهده مدارس از نزدیک و پژوهش‌های محدودی که در کشور ما در مورد خشونت معلمان در مدرسه انجام گرفته نمایانگر این واقعیت است که برخی از آن‌ها در مقابل تخلفات دانش‌آموزان رفتارهای خشونت‌آمیز، از قبیل تحقیر، تمسخر، توهین، معرفی سرصف، گرداندن گروه‌های متخلف در حیاط مدرسه برای معرفی به سایرین، حبس و بالاخره تنبیه بدنی، از خود نشان می‌دهند (ایزدی‌فر و همکاران، ۱۳۹۶). کودکی که به هر علت در محیط آموزشی تحت خشونت‌های کلامی یا فیزیکی قرار گیرد علاوه بر احساس ناامنی و بی‌زاری از مدرسه که عواقب آن در زندگی تحصیلی او به تدریج خود را به‌صورت

نمونه‌گیری تصادفی - طبقه‌ای (برحسب جنسیت) و بر اساس فرمول نمونه‌گیری کوکران تعداد ۳۵۹ دانش‌آموز (۱۳۵ دختر و ۲۲۴ پسر) به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. ملاک ورود به مطالعه دانش‌آموز دوره اول متوسطه مشغول به تحصیل در سال ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود و دانش‌آموزانی که ترک تحصیل زودهنگام داشتند از مطالعه خارج شدند. از پرسشنامه‌های زیر برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده شد:

الف) مقیاس خشونت معلم^۱: این مقیاس توسط Piskin و همکاران (2014) طراحی شده است. پرسشنامه یک مقیاس خود گزارش‌دهی دانش‌آموز برای اندازه‌گیری رفتار خشونت‌آمیز معلمان است. پرسشنامه با ۳۶ گویه و ۵ بعد خشونت فیزیکی^۲ (۱۱ گویه)، تمسخر کردن^۳ (۵ گویه)، عیب‌جویی^۴ (۸ گویه)، ستم کردن^۵ (۶ گویه) و خشونت جنسی^۶ (۶ گویه) به بررسی میزان خشونت معلم نسبت به دانش‌آموزان می‌پردازد. پرسشنامه بر اساس مقیاس شش‌درجه‌ای لیکرت از هرگز تا هر روز تنظیم شده است. نمره‌گذاری پرسشنامه از ۰=هرگز تا ۵=هر روز است. حداقل و حداکثر نمره در این پرسشنامه به ترتیب برابر با ۰ و ۱۸۰ است و هر چه نمره به ۱۸۰ نزدیک‌تر باشد نشانه خشونت بالای معلم نسبت به دانش‌آموزان است. Piskin و همکاران (2014) آلفای کرونباخ برای کل مقیاس را ۰/۹۶ و برای خرده مقیاس‌های خشونت فیزیکی ۰/۹۲، خشونت جنسی ۰/۹۵، عیب‌جویی ۰/۹۰، تمسخر کردن ۰/۸۸ و ستم کردن ۰/۸۷ گزارش کردند. پژوهی و ناد (۱۳۹۶) به‌هنجاریابی مقیاس خشونت معلم نسبت به دانش‌آموزان (Piskin et al., 2014) پرداختند. برای تعیین روایی پرسشنامه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که نتایج نشان داد این پرسشنامه دارای پنج عامل (خشونت فیزیکی، تمسخر کردن، عیب‌جویی، ستم کردن و خشونت جنسی) با شاخص‌های برازش مطلوب مقیاس است. همچنین آلفای کرونباخ در پژوهی و ناد (۱۳۹۶) برای مقیاس کل ۰/۹۰ و برای خرده مقیاس‌های خشونت فیزیکی ۰/۸۷، تمسخر کردن ۰/۸۹، عیب‌جویی ۰/۸۵، ستم کردن ۰/۷۲ و خشونت جنسی ۰/۷۷ به دست آمد؛ بنابراین پژوهی و ناد (۱۳۹۶) پذیرفتند که پرسشنامه یک ابزار تشخیصی است که

داراست. همچنین، نرخ پوشش تحصیلی مقطع متوسطه دوم در استان سیستان و بلوچستان حدود ۵۶ درصد است؛ بدین معنی که ۴۴ درصد دانش‌آموزان این استان تنها تا پایان متوسطه اول درس می‌خوانند. علاوه بر این، طبق آماری که از سوی مرکز سنجش وزارت آموزش و پرورش ارائه شده استان سیستان و بلوچستان از لحاظ پایین بودن میانگین نمرات امتحانات نهایی دانش‌آموزان سوم متوسطه جزو استان‌های با وضع به‌شدت بحرانی نمره‌ها قرار دارد. از این نظر، بدون اغراق افت تحصیلی از جمله حادترین مسائل مبتلابه نظام آموزشی این استان است که آثار مخرب و جبران‌ناپذیری بر حیات فردی، اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی آن بر جای می‌گذارد (حسین‌بر و بلوچ‌زهی، ۱۴۰۰). آنچه در مورد وضعیت آموزش و پرورش سیستان و بلوچستان مورداشاره قرار گرفت، به‌طور خاص و برجسته در نواحی جنوب بلوچستان، به‌ویژه شهر سرباز (واقع در جنوب شرقی استان سیستان و بلوچستان) مصداق دارد؛ بنابراین ضرورت خواهد داشت که عوامل مؤثر بر تحصیل‌گریزی، خوش‌بینی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در شهر سرباز مطالعه شود. باوجود اهمیت بالای خوش‌بینی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در مواجهه موفقیت‌آمیز با دوران چالش‌برانگیز تحصیلی و نتایج مثبتی که از نظر روان‌شناختی و اجتماعی در پی دارد؛ هنوز این موضوع نیازمند بررسی در گروه‌های مختلف تحصیلی و در رابطه با متغیرهای تحصیلی مختلف است. لذا تلاش در جهت رفع این خلأ پژوهشی بر ضرورت مطالعه حاضر می‌افزاید؛ بنابراین مسئله اصلی پژوهش که بر روی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه شهر سرباز در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ انجام گرفت، بررسی اثر خشونت معلم بر تحصیل‌گریزی، خوش‌بینی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه شهر سرباز است.

روش

روش پژوهش توصیفی-همبستگی است. تمامی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه شهر سرباز در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ به حجم ۵۳۹۵ نفر، جامعه آماری پژوهش را تشکیل دادند که از این تعداد ۲۰۳۰ نفر دختر و ۳۳۶۵ نفر پسر بودند. به شیوه

4. critics
5. oppress
6. sexual violence

1. Teacher violence scale (TVS)
2. Physical violence
3. taunting

پرسشنامه به ترتیب برابر با ۰ و ۱۱۲ است. هر چه نمره به ۱۱۲ نزدیکتر باشد نشانه خوش‌بینی تحصیلی بالاتر دانش‌آموز است. تچانن-موران و همکاران (۲۰۱۳) در بررسی روایی سازه پرسشنامه با استفاده از روش تحلیل عاملی مقدار بار عاملی را برای تمام گویه بین ۰/۹ و بالاتر گزارش کردند که نشان می‌دهد پرسشنامه از روایی مطلوبی برخوردار است. همچنین آن‌ها ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه را برای ابعاد: اعتماد به معلمان ۰/۹۳، تأکید تحصیلی ۰/۹۶ و احساس هویت به مدرسه ۰/۹۶ گزارش کردند؛ بنابراین سازندگان پذیرفتند که پرسشنامه یک ابزار تشخیصی است که می‌تواند میزان خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان را اندازه‌گیری کند. در ایران قدم پور و همکاران (۱۳۹۶) به بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه مذکور پرداختند و برای بررسی روایی پرسشنامه از روش تحلیل عاملی تأییدی به روش مؤلفه‌های اصلی و برای بررسی میزان پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی نشان داد که با حذف چهار سؤال از کل پرسشنامه و تحلیل عاملی بقیه سؤالات و چرخش نتایج با روش واریماکس، سه مؤلفه آشکار می‌شود. همچنین نتایج تحلیل موازی برای شناسایی دقیق مؤلفه‌ها انجام گرفت که نتایج این تحلیل نیز این سه مؤلفه را مورد تأیید قرار داد. در بررسی پایایی پرسشنامه ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۶ و برای ابعاد: اعتماد به معلمان ۰/۸۵، تأکید تحصیلی ۰/۹۵ و احساس هویت به مدرسه ۰/۹۰ به دست آمد. در نگاهی کلی، نتایج پژوهش قدم پور و همکاران (۱۳۹۶) نشان داد که پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی برای سنجش این ویژگی در میان دانش‌آموزان مناسب است. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۱ و برای ابعاد: اعتماد به معلمان ۰/۹۰، تأکید تحصیلی ۰/۷۵ و احساس هویت به مدرسه ۰/۸۳ مشاهده شد. (د) مقیاس سرزندگی تحصیلی^۵: این مقیاس توسط حسین چاری و دهقانی زاده در سال ۱۳۹۱ به منظور ارزیابی سرزندگی تحصیلی طراحی شده است. آن‌ها پرسشنامه را با الگوگیری از مقیاس سرزندگی تحصیلی Martin & Marsh (2006) که دارای 4 گویه بود، توسعه دادند و پرسشنامه‌ای 9 گوی‌های

می‌تواند میزان خشونت معلم را اندازه‌گیری کند. در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ ۰/۹۴ برای کل مقیاس و برای ابعاد خشونت فیزیکی ۰/۹۱، تمسخر کردن ۰/۸۵، عیب‌جوئی ۰/۹۱، ستم کردن ۰/۸۰ و خشونت جنسی ۰/۶۱ به دست آمد.

(ب) مقیاس تحصیل‌گریزی^۱: این مقیاس توسط خرمائی و صالح اردستانی در سال ۱۳۹۵ به منظور بررسی تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان طراحی شده است. این مقیاس شامل ۲۰ ماده و دو مؤلفه‌ی بیزاری تحصیلی^۲ (۱۰ ماده) و مدرسه‌گریزی^۳ (۱۰ ماده) است که از طریق مصاحبه با دانش‌آموزان و تحلیل محتوای این مصاحبه‌ها استخراج شده‌اند. پرسشنامه بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم تنظیم شده است. نمره‌گذاری پرسشنامه از ۱ = کاملاً مخالفم تا ۵ = کاملاً موافقم است. حداقل و حداکثر نمره در این مقیاس به ترتیب برابر با ۲۰ و ۱۰۰ است. هر چه نمره به ۱۰۰ نزدیکتر باشد نشانه‌ی تحصیل‌گریزی بالاتر دانش‌آموز است. خرمائی و صالح اردستانی (۱۳۹۵) در بررسی تحلیل عاملی اکتشافی که بر روی 237 دانش‌آموز انجام گرفت گزارش کردند که این مقیاس دارای دو مؤلفه بیزاری تحصیلی و مدرسه‌گریزی است. همچنین در مطالعه آن‌ها آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۳ و برای مؤلفه بیزاری تحصیلی ۰/۹۲ و برای مؤلفه مدرسه‌گریزی ۰/۸۳ به دست آمد؛ بنابراین پذیرفته شد که پرسشنامه یک ابزار تشخیصی است که می‌تواند میزان تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان را اندازه‌گیری کند. در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۵ و برای مؤلفه بیزاری تحصیلی ۰/۹۱ و برای مؤلفه مدرسه‌گریزی ۰/۹۲ مشاهده شد.

(ج) پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی^۴: پرسشنامه توسط Tschannen-Moran و همکاران (2013) طراحی شده است. پرسشنامه با ۲۸ گویه و ۳ بعد اعتماد به معلمان^۵ (۱۰ گویه)، تأکید تحصیلی^۶ (۸ گویه) و احساس هویت به مدرسه^۷ (۱۰) به بررسی وضعیت خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان می‌پردازد. پرسشنامه بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از خیلی کم تا خیلی زیاد تنظیم شده است. نمره‌گذاری پرسشنامه از ۰ = خیلی کم تا ۴ = خیلی زیاد است. حداقل و حداکثر نمره در این

5. Student-teacher trust
6. Academic press
7. Student identification with school
8. Academic avoidance scale (AAS)

1. Academic avoidance scale (AAS)
2. Academic Aversion
3. Academic Truancy
4. Student academic optimism scale (SAOS)

یافته‌ها

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

پیش‌فرض نرمال بودن متغیرها با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف مورد بررسی قرار گرفت که نتایج در جدول ۱ آمده است:

جدول ۱.

بررسی فرض نرمال بودن متغیرها

متغیر	K-S Z	Sig
خشونت معلم	۱/۳۰۸	۰/۰۶۵
تحصیل‌گریزی	۱/۱۲۰	۰/۱۶۲
خوش‌بینی تحصیلی	۰/۷۴۱	۰/۰۶۲
سرزندگی تحصیلی	۱/۳۳۱	۰/۰۵۸

نتایج جدول نشان می‌دهد که مقدار آماره Z آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای متغیرهای خشونت معلم ۱/۳۰۸، تحصیل‌گریزی ۱/۱۲۰، خوش‌بینی تحصیلی ۰/۷۴۱ و سرزندگی تحصیلی ۱/۳۳۱ است. هرگاه سطح معناداری مقدار آماره‌ی Z آزمون کولموگروف-اسمیرنوف از ۰/۰۵ بزرگ‌تر باشد، فرض مبتنی بر نرمال بودن داده‌ها تأیید می‌شود. با توجه به این که سطح معناداری مقدار آماره‌ی به‌دست‌آمده در تمامی موارد بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است بنابراین می‌توان پذیرفت که پیش‌فرض نرمال بودن متغیرها رعایت شده است.

پیش‌فرض دوم برای استفاده از تکنیک تحلیل مسیر، وجود همبستگی بین متغیر مستقل و وابسته است. برای بررسی وجود رابطه بین متغیر مستقل (خشونت معلم) با متغیرهای وابسته (تحصیل‌گریزی، خوش‌بینی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی) از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج در جدول ۲ آمده است:

طراحی کردند. پرسشنامه بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم تنظیم شده است. نمره‌گذاری پرسشنامه از ۱ = کاملاً مخالفم تا ۵ = کاملاً موافقم است. حداقل و حداکثر نمره در این مقیاس به ترتیب برابر با ۹ و ۴۵ است. هر چه نمره به ۴۵ نزدیک‌تر باشد نشانه سرزندگی تحصیلی بالاتر دانش‌آموز است. برای اجرای این مقیاس در فرهنگ ایرانی، ابتدا یک متخصص رشته‌ی روانشناسی و یک متخصص در رشته‌ی زبان انگلیسی متن سؤال‌های مقیاس را به فارسی ترجمه کردند. بعد از ترجمه‌ی گویه‌های مقیاس Martin & Marsh (2006) تعدادی گویه بر اساس فرم اصلی مقیاس بازنویسی شدند و در مورد گویه‌ها از اساتید روانشناسی تربیتی نظرخواهی شد. برای اجرای مقدماتی و رفع نقیصه‌ها، این گویه‌ها بر روی گروهی از دانش‌آموزان دبیرستانی شهرستان مهریز اجرا شد. پس از اجرای این گویه‌ها نسخه‌ی نهایی مورد بازنویسی قرار گرفت، که حاصل بازنویسی 10 گویه بود. سپس گویه‌های مذکور در یک مطالعه مقدماتی مجدداً روی نمونه‌ای شامل 186 نفر از دانش‌آموزان دبیرستان که به روش خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند، اجرا و خصوصیات روان‌سنجی آن بررسی شد. به‌منظور بررسی ساختار عاملی (روایی سازه) پرسشنامه، از تحلیل مؤلفه‌ی اصلی با چرخش واریماکس در سطح گویه استفاده شد. نتایج به‌طور کلی نشان می‌دهد که حذف سؤال 8 افزایشی در ضریب پایایی آزمون ایجاد می‌کند. بنابراین سؤال 8 حذف شد. مقدار بار عاملی برای 9 گویه باقی‌مانده بین ۰/۵۰ تا ۰/۷۰ به دست آمد. در مجموع 9 گویه‌ی مذکور ۳۷ درصد واریانس متغیر سرزندگی تحصیلی را تبیین کرد. نتایج حاصل از بررسی پایایی پرسشنامه، آلفای کرونباخ ۰/۷۷ را نشان داد. در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ ۰/۹۰ به دست آمد. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از آمار توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار) و آمار استنباطی (آزمون کولموگروف-اسمیرنوف، ضریب همبستگی پیرسون، آزمون دوربین-واتسون^۱ و تحلیل مسیر) با کمک نرم‌افزارهای اس پی اس اس و اسمارت پی آل اس استفاده شد.

جدول ۲.

ضرایب همبستگی خشونت معلم با تحصیل گریزی، خوش بینی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی

متغیر	خشونت فیزیکی	تمسخر	عیب جوئی	ستم کردن	خشونت جنسی	خشونت معلم
بیزاری از تحصیل	۰/۵۹۸**	۰/۵۱۷**	۰/۵۶۵**	۰/۴۴۷*	۰/۰۳۸	۰/۶۳۹**
مدرسه گریزی	۰/۵۷۸**	۰/۵۲۱**	۰/۵۱۸**	۰/۴۳۸**	۰/۰۸۲	۰/۶۱۴**
تحصیل گریزی (کل)	۰/۶۰۴**	۰/۵۳۲**	۰/۵۵۶**	۰/۴۵۴**	۰/۰۶۱	۰/۶۴۳**
اعتماد به معلمان	-۰/۳۰۱**	-۰/۲۶۹**	-۰/۳۲۲**	-۰/۲۶۵**	-۰/۰۷۸**	-۰/۳۴۶**
تأکید تحصیلی	-۰/۳۴۱**	-۰/۲۶۶**	-۰/۳۲۳**	-۰/۲۷۷**	-۰/۱۳۶*	-۰/۳۶۵**
احساس هویت به مدرسه	-۰/۳۲۵**	-۰/۲۵۷**	-۰/۳۳۷**	-۰/۲۴۹**	-۰/۰۶۸	-۰/۳۵۵**
خوش بینی تحصیلی (کل)	-۰/۳۹۱**	-۰/۳۲۲**	-۰/۴۰۱**	-۰/۳۲۰**	-۰/۱۰۸*	-۰/۴۲۳**
سرزندگی تحصیلی (کل)	-۰/۳۷۵**	-۰/۳۶۵**	-۰/۳۴۴**	-۰/۳۰۶**	-۰/۰۱۱**	-۰/۴۱۲**

* $P \leq 0.05$, ** $P \leq 0.01$

مشاهدات (استقلال مقادیر باقی مانده یا خطاها) از یکدیگر از آزمون دوربین- واتسون^۱ استفاده می شود. اگر بین باقیمانده ها همبستگی متوالی وجود نداشته باشد، مقدار این آماره باید به ۲ نزدیک باشد. در مطالعه حاضر مقدار آماره دوربین- واتسون برای پیش بینی تحصیل گریزی، خوش بینی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی به ترتیب برابر با ۱/۷۱۲، ۱/۳۸۵ و ۱/۶۹۲ به دست آمد و چون این مقادیر به ۲ نزدیک است می توان گفت که پیش فرض استقلال مشاهدات برقرار است و شرایط اجرای آزمون رعایت شده است.

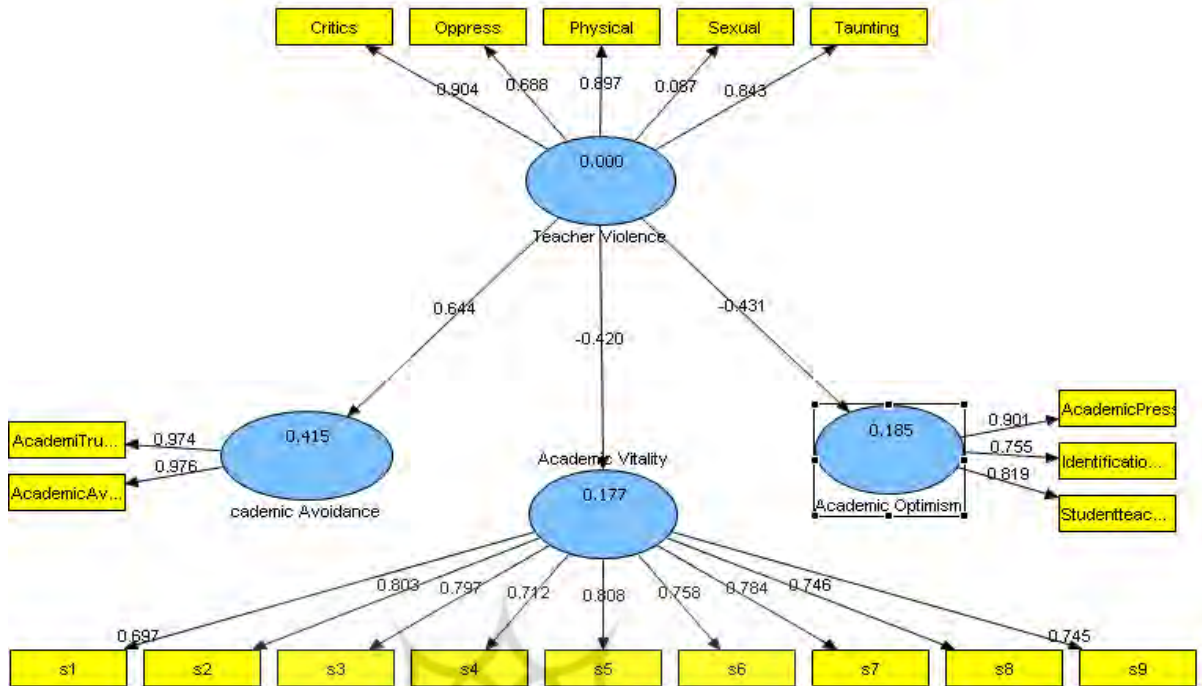
در شکل ۱ نمودار تحلیل مسیر با استفاده از ضرایب استاندارد (β) و در شکل ۲ با استفاده از ضرایب معناداری (t) ارائه شده است:

بر اساس یافته های جدول فوق مقدار ضریب همبستگی خشونت معلم با تحصیل گریزی، خوش بینی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۶۴۳، ۰/۴۳۳- و ۰/۴۱۲- است که این ضرایب در سطح کمتر از ۰/۰۱ معنی دار هستند؛ بنابراین بین متغیر مستقل (خشونت معلم) و متغیرهای وابسته (تحصیل گریزی، خوش بینی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی) همبستگی معنی داری وجود دارد. با توجه به این یافته می توان گفت که پیش فرض وجود همبستگی بین متغیر مستقل و متغیرهای وابسته رعایت شده است.

یکی دیگر از پیش فرض هایی که در تحلیل مسیر مدنظر قرار می گیرد، استقلال خطاها (تفاوت بین مقادیر واقعی و مقادیر پیش بینی شده) از یکدیگر است. به منظور بررسی استقلال

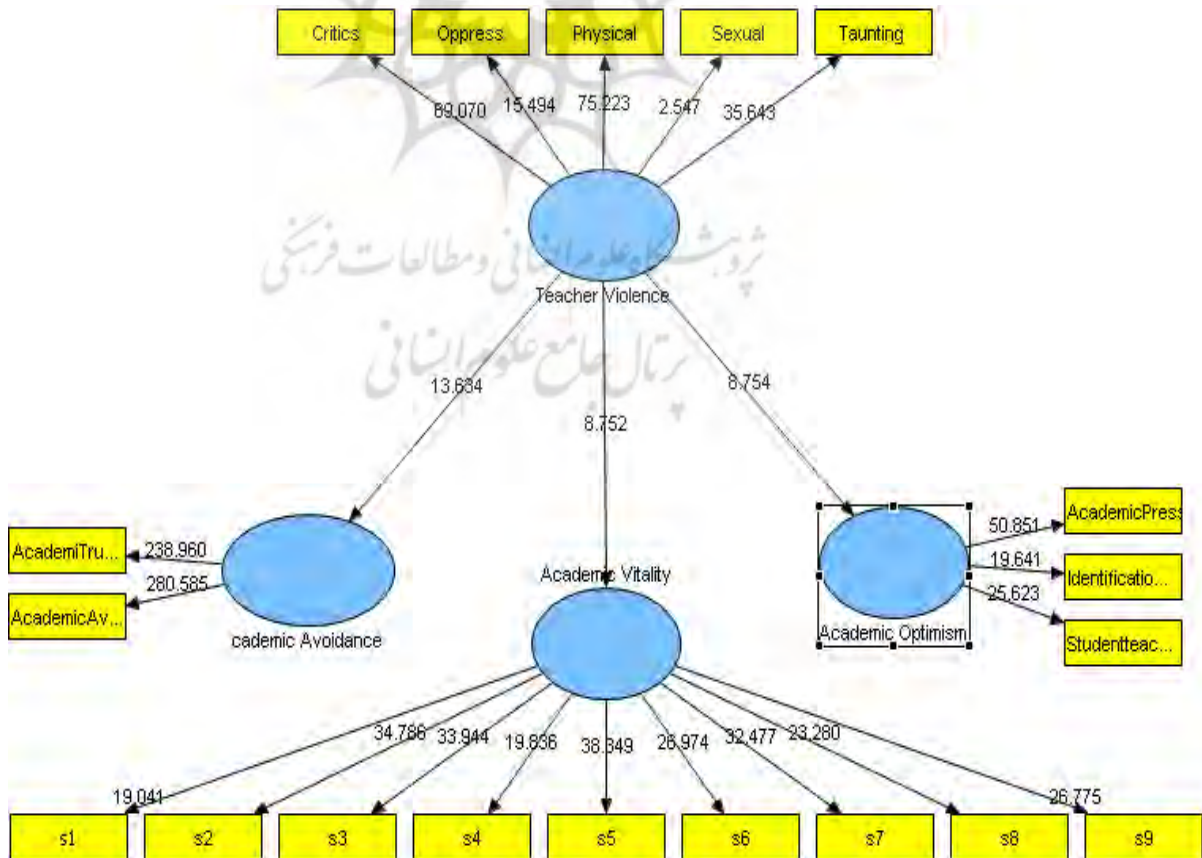
شکل ۱.

مدل پژوهش (ضرایب استاندارد)



شکل ۲.

مدل پژوهش (ضرایب معناداری)



با توجه شکل‌های ۱ و ۲ اثر خشونت معلم بر تحصیل گریزی دانش‌آموزان ($\beta=0/644, t=13/634$) مثبت و معنادار است، اثر خشونت معلم بر خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان ($\beta=-0/431, t=8/754$) منفی و معنادار است و همچنین اثر خشونت معلم بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان ($\beta=-0/420, t=8/752$) منفی و معنادار است.

جدول ۳. خلاصه تحلیل مسیر برای بررسی فرضیات پژوهش

مسیر	β	t	نتیجه
خشونت معلم بر تحصیل گریزی	۰/۶۴۴	۱۳/۶۳۴	تأیید فرضیه
خشونت معلم بر خوش‌بینی تحصیلی	-۰/۴۳۱	۸/۷۵۴	تأیید فرضیه
خشونت معلم بر سرزندگی تحصیلی	-۰/۴۲۰	۸/۷۵۲	تأیید فرضیه

قربانی از تحصیل و مدرسه گریزان خواهند بود. سپیدنامه و همکاران (۱۳۹۵) بر این باور هستند که دانش‌آموزان معلم خود را الگوی مهمی می‌دانند و انتظار دریافت انواع بازی و محبت را از وی دارند و نوع رفتار معلم در کنار حساسیت سنی و شکنندگی روحی کودکان می‌تواند از آنان دانش‌آموزانی با شوق و برعکس دانش‌آموزانی منزوی و تحصیل گریز بسازد. دانش‌آموزانی که شکست تحصیلی (افت تحصیلی، ترک تحصیل و مدرسه گریزی) را بر اثر داشتن تجربیات ناموفق و تلخ در مدرسه، وجود پیش‌داوری‌ها و انتظارات منفی، روابط خشک و ساختار سلسله مراتبی مدرسه و رفتارهای نامناسب معلمان تجربه می‌کنند نمی‌توانند رابطه‌ای مثبت با درس و تحصیل برقرار کنند و در نتیجه با از دست دادن اعتماد به نفس خود دچار عقب‌ماندگی می‌شوند (سلسبیلی و قاسمی، ۱۳۸۴) و از تحصیل و مدرسه گریزان می‌شوند. Liu and Loeb (2017) دریافت هنگامی که معلمان روابط خوب و انسانی با دانش‌آموزان برقرار می‌کنند، دانش‌آموزان احساس تعلق خاطر بیشتری به مدرسه می‌کنند، بیشتر مشتاق یادگیری می‌شوند و به احتمال بیشتر به موفقیت تحصیلی می‌رسند و در نتیجه میزان رفتارهای تحصیل گریزی آن‌ها کاهش می‌یابد. Granero و همکاران (2011) اظهار می‌کنند که دانش‌آموزان قربانی خشونت افت تحصیلی شدید، غیبت‌های مکرر از مدرسه، فحاشی نسبت به معلمان و والدین، عوارض روانی را تجربه می‌کنند. Choe و همکاران (2021) معتقد است دانش‌آموزان قربانی خشونت اختلالات روانی مانند افسردگی، اختلال

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی اثر خشونت معلم بر تحصیل گریزی، خوش‌بینی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی انجام گرفت. یافته اول نشان داد که خشونت معلم بر تحصیل گریزی اثر مثبت و معناداری دارد. این یافته با نتایج مطالعات احمدی و همکاران (۱۳۹۷)، Liu and Loeb (2021)، Şahin و همکاران (2016)، Shahidul and Zehadul (2015)، Granero و همکاران (2011)، Joubish and Khurram (2011) همخوان است. در تبیین این یافته می‌توان گفت معلمانی که رفتارهای خشونت‌آمیز بدنی، کلامی، عاطفی و جنسی را به نمایش می‌گذارند عزت‌نفس و اعتماد به نفس دانش‌آموزان قربانی را از بین برده و هیجانات مثبت تحصیلی (لذت، امید و غرور) آنان را کاهش می‌دهند. دانش‌آموزان قربانی خشونت معلم بسیار مضطرب و ناامن‌تر از دانش‌آموزان معمولی هستند، به‌وسیله سایر دانش‌آموزان مورد حمله قرار می‌گیرند، واکنش آن‌ها در برابر آزار و اذیت دیگران، گریه کردن و انزواطلبی است، از عزت‌نفس پایین رنج می‌برند، نسبت به خود و موقعیت‌ها نگرش منفی دارند، احساس احمق بودن، خجالت‌زدگی و عدم جذابیت دارند، خود را در محیط مدرسه تنها و طردشده می‌بینند، از نظر مهارت‌های اجتماعی ضعیف هستند؛ در روابط بین فردی مشکلاتی از قبیل سطح بالای اضطراب اجتماعی، گوشه‌گیری و ترس از ارزیابی منفی و مشکلاتی در روابط اجتماعی را تجربه می‌کنند (یاری قلی و همکاران، ۱۳۹۷) و در نتیجه دانش‌آموزان

تحقیر، تمسخر، توهین، معرفی سرفه، گرداندن گروه‌های متخلف در حیات مدرسه برای معرفی به سایرین، حبس و بالاخره تنبیه بدنی دانش‌آموزان استفاده می‌کنند لذت تحصیلی دانش‌آموزان را از بین می‌برند. نادمی و همکاران (۱۴۰۰) بر این باورند که بین عدم حمایت عاطفی معلم با هیجانات منفی تحصیلی (شرم، اضطراب، ناامیدی) رابطه وجود دارد. Den Brok و همکاران (2005) نیز دریافتند که حمایت عاطفی معلم به‌طور منفی و معناداری با هیجان ناامیدی تحصیلی در کلاس مرتبط بود.

دیگر یافته این پژوهش نشان داد که خشونت معلم بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان اثر منفی و معناداری دارد. این یافته با نتایج مطالعات بیان‌فر و همکاران (۱۴۰۰)، عباسی و همکاران (۱۳۹۸)، حسین چاری و همکاران (۱۳۹۸) و رشیدی و همکاران (۱۳۹۴) همخوان است. در تبیین این یافته می‌توان گفت معلمانی که خشونت خود را چه به‌صورت کلامی با توهین، تحقیر، تمسخر و لقب دادن و چه به‌صورت خشونت‌های جسمانی با تنبیه بدنی نشان می‌دهند جو منفی در مدرسه و کلاس درس ایجاد می‌کنند که در این جو منفی، دانش‌آموزان قربانی، قوانین را شفاف و عادلانه نمی‌بینند، حمایتی از لحاظ تحصیلی، انضباطی و جسمانی از طرف معلمان دریافت نمی‌کنند و احساس می‌کنند که از احترام، اعتماد و روابط مراقبتی لازم برخوردار نیستند و در نتیجه سرزندگی تحصیلی پایینی خواهند داشت. بیان‌فر و همکاران (۱۴۰۰) بر این باورند که دانش‌آموزان در فرایند تحصیل نیاز به حمایت عاطفی، اعتماد، صمیمیت، احترام، روابط همدلانه و توجه از سوی معلم دارند و چنان چه در کلاس معلم و دانش‌آموزان در روابط خود احساس کنند که نیازهای تعلق و وابستگی، دوست داشتن، به رسمیت شناختن، شکوفا شدن و احترام آن‌ها تأمین می‌شود نوعی جو مطلوب در کلاس به وجود می‌آید که پیامد آن برانگیختگی، اشتیاق و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان است. بر اساس نظریه خودتعیین‌گری، دانش‌آموز زمانی در فعالیت مربوط به مدرسه فعالانه درگیر می‌شود که فعالیت‌های آموزشی برای آن‌ها جالب باشند، در ارتباط با زندگی آن‌ها باشند و شایستگی آن‌ها را تأیید کنند (دهناد، ۱۴۰۰) اما اعمال

سلوک، اختلال شخصیت چندگانه، اختلال نقص توجه، رفتارهای ضداجتماعی و بزهکاری، پرخاشگری، رفتارهای آسیب به خود، اعتمادبه‌نفس پایین، داشتن دیدگاه منفی نسبت به خود، اضطراب، گوشه‌گیری و انزواطلبی را تجربه می‌کنند و در نتیجه از کلاس درس و مدرسه احساس رضایت و لذت ندارند. احمدی و همکاران (۱۳۹۷) معتقدند معلمانی که به‌جای استفاده از روش‌های خشونت‌آمیز، از تکنیک‌های گوش دادن فعال، روش‌های یاددهی-یادگیری تعاملی، حاکم کردن جو انصاف و احترام متقابل در کلاس درس و قدردانی از پیشرفت دانش‌آموزان بهره می‌گیرند بر حس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان اثر مستقیم و مثبت دارند. Şahin و همکاران (2016)، Shahidul and Zehadul (2015) روابط مدیر و معلم با دانش‌آموزان و چگونگی تعامل معلم با دانش‌آموز در درون کلاس و Joubish and Khurram (2011) تنبیه بدنی دانش‌آموزان را به‌عنوان دلایل اصلی مدرسه‌گریزی و ترک تحصیل بیان کرده‌اند.

یافته دوم نشان داد که خشونت معلم بر خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان اثر منفی و معناداری دارد. این یافته با نتایج نادمی و همکاران (۱۴۰۰)، یاری قلی و همکاران (۱۳۹۷)، بازرگان و همکاران (۱۳۸۲)، Choe و همکاران (2021)، Granero و همکاران (2011)، Den Brok و همکاران (2005) همخوان است. در تبیین این یافته می‌توان گفت دانش‌آموزان قربانی خشونت معلم بسیار مضطرب و ناامن‌تر از دانش‌آموزان معمولی هستند، به‌وسیله سایر دانش‌آموزان موردحمله قرار می‌گیرند، واکنش آن‌ها در برابر آزار و اذیت دیگران، گریه کردن و انزواطلبی است، از عزت‌نفس پایین رنج می‌برند، نسبت به خود و موقعیت‌ها نگرش منفی دارند، احساس احمق بودن، خجالت‌زدگی و عدم جذابیت دارند، خود را در محیط مدرسه تنها و طردشده می‌بینند، از نظر مهارت‌های اجتماعی ضعیف هستند؛ در روابط بین فردی مشکلاتی از قبیل سطح بالای اضطراب اجتماعی، گوشه‌گیری و ترس از ارزیابی منفی تحصیلی را تجربه می‌کنند (یاری قلی و همکاران، ۱۳۹۷) و در نتیجه از خوش‌بینی تحصیلی پایینی برخوردار خواهند بود. بازرگان و همکاران (۱۳۸۲) اظهار می‌کنند معلمانی که از

سرزندگی تحصیلی اثر منفی دارد. برای کاهش خشونت معلمان، به مدیران سازمان آموزش و پرورش و مدارس برگزاری کارگاه‌های آموزش ضمن خدمت برای معلمان در حوزه‌های آشنایی با حقوق طبیعی کودکان و مدیریت خشم پیشنهاد می‌شود. همچنین توصیه می‌شود که آیین‌نامه انضباطی مدارس به معلمان در آغاز سال تحصیلی ابلاغ شود و مدیر مدرسه نظارت دقیق بر حسن اجرای آن در طول سال تحصیلی داشته باشد.

به سایر پژوهشگران انجام چنین مطالعاتی به صورت کیفی و یا آمیخته توصیه می‌شود. همچنین پیشنهاد می‌شود که در انجام چنین مطالعاتی متغیرهایی از قبیل پایگاه اقتصادی-اجتماعی، نوع مدرسه، تحصیلات والدین، سابقه ترک تحصیل در اعضای خانواده دانش‌آموزان را مدنظر قرار دهند.

سپاسگزاری

نویسندگان از همه کسانی که در انجام این پژوهش با ما یاری رساندند، به ویژه دانش‌آموزان مورد مطالعه، تشکر و قدردانی می‌نمایند.

تعارض منافع

تعارض منافع وجود ندارد.

منابع

آزفنداک، ک.، و آزاد عبدالله پور، م. (۱۳۹۷). رابطه خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با مشغولیت تحصیلی در دانشجویان. *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، ۷(۱)، ۷۶-۶۳.

اسدی، م. ح.، علی‌احمدی، ا.، بازیار، ن. (۱۳۹۳). بررسی عوامل اجتماعی مؤثر بر گرایش به خشونت (مطالعه موردی: دانش‌آموزان مقطع متوسطه بخش چوار)، فرهنگ/یلام، ۱۵(۴۳ و ۴۴)، ۵۵-۲۷.

احمدی، س.، حسینی، م.، موسوی، م. (۱۳۹۷). رابطه جو اخلاقی مدرسه با حس تعلق به مدرسه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *اخلاق در علوم و فناوری*، ۱۳(۴)، ۱۳۲-۱۲۵.

احمدپوری، ی.، شیخزاده تکابی، ر.، احمدپوری، م. (۱۳۹۶). فرار از مدرسه (مدرسه‌گریزی - غیبت از مدرسه) در

خشونت‌های معلم سبب می‌شود که دانش‌آموزان احساس شایستگی تحصیلی پایین داشته باشند و سطوح پایین شایستگی، منجر به عدم سرزندگی تحصیلی در آنان می‌شود. عباسی و همکاران (۱۳۹۸) نتیجه گرفتند که منابع حمایتی مانند حمایت معلم در ایجاد سازگاری، حل مشکلات روزمره، یا بحران‌های مهم کمک می‌کنند و هراندازه دانش‌آموز در زمان برخورد با مسائل از حمایت اجتماعی بیشتری برخوردار باشد احساس مراقبت، دوست داشته شدن، شایستگی و ارزشمند بودن بیشتری می‌نمایند و این موجب سرزندگی و اشتیاق تحصیلی خواهد شد اما در مواقعی که دانش‌آموزان احساس عدم حمایت از طرف معلم را داشته باشند (مثلاً در هنگام بروز رفتارهای خشونت‌آمیز از طرف معلم) سرزندگی تحصیلی پایینی خواهند داشت که به صورت عدم اشتیاق و رها کردن تکلیف بروز می‌کند و باعث می‌شود که دانش‌آموز سرمایه‌گذاری لازم برای انجام تکالیف درسی از خود نشان ندهد و هیجان‌های منفی از قبیل خستگی، غمگینی و احساس کسالت را تجربه کند. حسین چاری و همکاران (۱۳۹۸) معتقدند که تعامل مثبت معلم بر انگیزه و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار است. رشیدی و همکاران (۱۳۹۴) اذعان می‌کنند دانش‌آموزانی که احساس می‌کنند توسط معلمشان حمایت می‌شوند (و نه تنبیه) و معلم به آن‌ها توجه بیشتری دارد، از عزت‌نفس تحصیلی بالاتری برخوردار هستند، انگیزه بالاتری برای یادگیری و اشتیاق و سرزندگی تحصیلی بیشتری نسبت به انجام تکالیف درسی دارند و در این راه تلاش زیادی می‌کنند. در مقابل، دانش‌آموزانی که روابط مناسب و مؤثر با معلم را تجربه نمی‌کنند انگیزش و اشتیاق تحصیلی کمتری دارند.

از آنجاکه این پژوهش بر روی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه شهر سرباز (استان سیستان و بلوچستان) انجام شده است؛ در تعمیم نتایج بر سایر دانش‌آموزان باید احتیاط نمود. همچنین در این پژوهش متغیرهایی از قبیل پایگاه اقتصادی-اجتماعی، نوع مدرسه، تحصیلات والدین، سابقه ترک تحصیل در اعضای خانواده دانش‌آموزان مورد کنترل قرار نگرفت.

در مجموع یافته‌های این پژوهش نشان داد که خشونت معلم بر تحصیل‌گریزی اثر منفی و بر خوش‌بینی تحصیلی و

واسطه‌گری جهت‌گیری هدف. روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۱۵(۵۲)، ۸۵-۴۵.

خرمائی، ف، صالح اردستانی، س. (۱۳۹۵). پیش‌بینی تحصیل‌گریزی بر اساس رویکرد یادگیری با میانجی‌گری جهت‌گیری اهداف. سومین همایش ملی روان‌شناسی مدرسه، دانشگاه الزهرا (س)، تهران.

دهناد و. (۱۴۰۰). نظریه خودتعیین‌گری و حلقه ارتباط آن با نظریه هدف‌گذاری. رویش روان‌شناسی، ۱۰(۳)، ۱۸۲-۱۷۱.

رشیدی، ع، امیری، م، مهر‌آور گیگلو، ش، نودهی، ح. (۱۳۹۴). بررسی رابطه ادراک از محیط یادگیری کلاس با تاب‌آوری تحصیلی. پژوهش‌های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار)، ۷(۲)، ۱۹۸-۱۸۹.

رضاپور، د. (۱۳۹۵). بررسی زمینه‌های اجتماعی مؤثر بر گرایش به خشونت کلامی در بین دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بوشهر. توسعه اجتماعی، ۱۱(۲)، ۱۴۸-۱۲۳.

سپیدنامه، ب. و مؤمنی، ح. و سلیمان نژاد، م. (۱۳۹۵). شناسایی دلایل ترک تحصیل دانش‌آموزان مقطع ابتدایی منطقه‌ی آموزش و پرورش موسیان (نواحی روستایی). توسعه محلی روستایی - شهری (توسعه روستایی)، ۸(۱) (پیاپی ۱۴)، ۱۶۷-۱۹۸.

سلسبیلی، ن.، قاسمی، ن. (۱۳۸۴). عوامل مؤثر بر شکست تحصیلی: نگاهی دوباره به عوامل درونی و بیرونی. تعلیم و تربیت، ۲۱(۳)، ۵۹-۲۵.

صادقی، م، خلیلی گشنیگانی، ز. (۱۳۹۵). نقش ابعاد یادگیری خودراهبر در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۸(۲)، ۱۷-۹.

صالح اردستانی، س، خرمایی، ف. (۱۳۹۹). رابطه بین ادراک از محیط کلاس و تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان: نقش واسطه‌ای ادراک خود. آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)، ۱۳(۴۹)، ۱۲۵-۱۰۹.

عباسی، م، شاه‌کریمی، م، عالی‌پور، ک. (۱۳۹۸). بررسی رابطه حمایت معلم و همسالان با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان از طریق نقش میانجی‌گر شایستگی تحصیلی. پژوهش‌های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار)، ۱۶(۱)، ۳۵-۲۷.

عباسیان، ح، حیدرزاده، س. (۱۳۹۳). تبیین نقش خوش‌بینی تحصیلی و ساختار توانمندساز در پیشرفت تحصیلی دانش

دانش‌آموزان. مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۳(۱)، ۱۶۹-۱۵۹.

ایزدی فر، ا، صفائی موحد، س، شالی، ا. (۱۳۹۶). واکاوی رفتارهای خشونت‌آمیز آموخته‌شده در مدرسه از منظر برنامه درسی پنهان. پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی، ۶(۳)، ۱۵۰-۱۲۷. بارانی، ح، راه‌پیمای، س، خرمایی، ف. (۱۳۹۸). رابطه امید به تحصیل و تحصیل‌گریزی: نقش واسطه‌ای خود‌نظم‌جویی تحصیلی. روان‌شناسی تحولی (روانشناسان ایرانی)، ۱۵(۵۹)، ۳۳۵-۳۲۳.

بازرگان، ز، صادقی، ن، غلامعلی لواسانی، م. (۱۳۸۲). بررسی وضعیت خشونت کلامی در مدارس راهنمایی شهر تهران: مقایسه نظرات دانش‌آموزان و معلمان. روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۳۳(۱)، ۲۸-۱.

بیان‌فر، ف، پرتونزاد، ن، طباطبایی، س. م. (۱۴۰۰). پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی بر اساس جو عاطفی خانواده و حمایت تحصیلی در دانش‌آموزان: نقش میانجی هیجان‌های تحصیلی. خانواده و پژوهش، ۱۸(۴)، ۴۸-۳۱.

پژوهی، ط، نادری، م. ع. (۱۳۹۶). ساختار عاملی، روایی، پایایی و هنجاریابی مقیاس خشونت معلم (دانش‌آموزان دبیرستان‌ها و پیش‌دانشگاهی‌های شهر گچساران). آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)، ۱۰(۳۸)، ۳۲-۱۳.

پورمهدی قائم‌مقامی، ح. (۱۳۹۹). تقویت حس تعلق دانش‌آموزان به مدرسه با تأکید بر قابلیت‌های فضایی دبستان‌ها. فناوری آموزش، ۱۴(۲)، ۲۸۹-۲۷۳.

جهانبخش، س. (۱۴۰۱). جوان‌ترین استان کشور رکورددار بیشترین بازماندگان از تحصیل، خداحافظی ۱۴۸ دانش‌آموز سیستانی با مدرسه. روزنامه ایران، شماره ۷۹۵۹ مورخ ۲۸ تیرماه ۱۴۰۱.

حسین‌بر، م، بلوچ زهی، ا. (۱۴۰۰). افت تحصیلی در مناطق پیرامونی (مورد مطالعه: دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر نیک شهر استان سیستان و بلوچستان). مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران، ۱۰(۳)، ۸۲۹-۸۰۵.

حسین‌چاری، م، دهقانی‌زاده، م. ح. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده، نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. مطالعات آموزش و یادگیری، ۴(۲)، ۴۷-۲۲.

حسین‌چاری، م، قزل بیگلو، ف، جوکار، ب. (۱۳۹۸). تعامل معلم-دانش‌آموز و خودکارآمدی با سرزندگی تحصیلی: نقش

یاری قلبی، ب.، حرفتی سبحانی، م.، قصاب زاده، ج.، رحیمی، ح. (۱۳۹۷). تجربیات معلمان از عوامل زمینه‌ساز خشونت در مدارس: مطالعه پدیدارشناسانه. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۱۴(۱)، ۱۹۷-۱۵۹.

یاری قلبی، ب.، حرفتی سبحانی، م.، قصاب زاده، ج.، سیوانی‌زاد، ف.، رحیمی، ح. (۱۳۹۶). ادراک معلمان از پیامدهای خشونت و راهکارهای کاهش آن در مدارس: پژوهش پدیدارشناسی. *راهبرد اجتماعی فرهنگی*، ۶(۲۴)، ۱۰۸-۷۷.

References

- Choe, E., Srisarajivakul, E., & Davis, D. F. (2021) Protecting Victims of Bullying: The Protective Roles Self-Esteem and Self-Forgiveness Play between past Victimization and Current Depressive Symptoms. *Journal of School Violence*, 20(4), 417-429.
- Christopher, L. T., & Kristie, A. (2021): Driving engagement: investigating the influence of emotional intelligence and academic buoyancy on student engagement. *Journal of Further and Higher Education*, 45(1), 15-58.
- Claes, E., Hooghe, M., & Reeskens, T. (2009). Truancy as a contextual and school-related problem: A comparative multilevel analysis of country and school characteristics on civic knowledge among 14 year olds. *Educational Studies*, 35(2), 123-142.
- Comerford, J., Batteson, T., & Tormey, R. (2015). Academic buoyancy in second level schools: insights from Ireland. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197(2015), 98-103.
- Collie, R. J., Martin, A. J., Malmberg, L. E., Hall, J., & Ginns, P. (2015). Academic buoyancy, student's achievement, and the linking role of control: Across-lagged analysis of high school students. *British Journal of Educational Psychology*, 85(1), 113-130.
- Den Brok, P., Fisher, D., & Scott, R. (2005). The Importance of Teacher Interpersonal Behaviour for Student Attitudes in Brunei Primary Science Classes. *International Journal of Science Education*, 27(7), 765-779.
- Eren A. (2012). Prospective Teachers' Future Time Perspective and Professional Plans about Teaching: the Mediating Role of Academic Optimism. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 111-123.
- Freilich, R. & Shechtman, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic Adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, 37(4), 97-105.
- Gase, L. N., Butler, K., & Kuo, T. (2015). The current status of truancy reduction programs and opportunities for enhancement in Los Angeles County. *Children and Youth Services Review*, 52(2015), 17-25.
- Granero, R, Poni, E, S, Escobar-Poni, B, C and Escobar, J, (2011). Trends of violence among 7th, 8th and 9th grade students in the state of Lara, Venezuela: The Global School Health Survey 2004 and 2008, Archives of Public Health 2011, 69: 7 http://www.archpublichealth.com/content/69/1/7.

- آموزان. پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی، ۲۱(۲)، ۱۶۵-۱۴۷.
- فاروقی، پ.، پورشالچی، ح.، اسمخانی اکبری نژاد، ه. (۱۳۹۹). نقش احساس تعلق به مدرسه در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان. *رفاه اجتماعی*، ۲۰(۷۸)، ۲۰۰-۱۸۱.
- قدم پور، ع.، یوسف وند، م.، رجیبی، ه. (۱۳۹۷). نقش خوش‌بینی تحصیلی، باورهای فراشناختی، تنظیم شناختی هیجان در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی. *مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۱۵(۳۰)، ۲۴۱-۲۰۷.
- کشت ورز کندازی، ا.، اوجی نژاد، ا. ر. (۱۳۹۹). نقش واسطه‌ای خوش‌بینی تحصیلی در رابطه بین خودکارآمدی ادراک‌شده و سازگاری دانشجویان با دانشگاه. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۲(۲)، ۸۵-۱۰۹.
- گلچین، م.، حیدری، ع. (۱۳۹۱). خشونت بین فردی و سرمایه اجتماعی در خانواده و مدرسه: مطالعه‌ای اجتماعی در دبیرستان‌های پسرانه نورآباد (لرستان). *مسائل اجتماعی ایران*، ۳(۱)، ۲۱۲-۱۷۷.
- ملائی، ف.، حجازی، م.، یوسفی افراشته، م.، مروتی، ذ. (۱۳۹۹). نقش میانجی انعطاف‌پذیری شناختی در رابطه بین خوش‌بینی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر زنجان. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۳(۱)، ۵۲-۴۳.
- مهدی نژاد، م. (۱۳۹۹). پیش‌بینی شیفستگی تحصیلی بر اساس مجذوبیت، انگیزش و خوش‌بینی تحصیلی در دانش‌آموزان هنرستانی شهر کرج. *پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، ۵(۶)، ۱۱-۱.
- نادمی، م.، محمدی آریا، ع.، خویینی، ف. (۱۴۰۰). سنجش رابطه حمایت عاطفی معلم و حمایت هیجانی دانش‌آموز با انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزشی تحصیلی با میانجی‌گری هیجانات تحصیلی. *روان‌پرستاری*، ۹(۶)، ۳۷-۲۵.
- هاشمی، ف.، درتاج، ف.، فرخی، ن.، نصرالهی، ب. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان (اعتماد اجتماعی، تأکید تحصیلی و احساس هویت). *روان‌شناسی اجتماعی*، ۷(۵۳)، ۱۰۸-۱۰۱.

- Şahin, Ş., Arseven, Z., & Kılıç, A. (2016). Causes of Student Absenteeism and School Dropouts. *International Journal of Instruction*, 9(1), 195-210.
- Shahidul, S. M., & Zehadul Karim., A. H. M. (2015). Factors contributing to school dropout among the girls: a review of literature. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 3(2), 25-36.
- Solberg, P. A., Hopkins, W. G., Ommundsen, Y., & Halvari, H. (2012). Effects of three training types on validity among older adults: A selfdetermination theory perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(2012), 407-417.
- Tschannen-Moran, M., Bankole, R. A., Mitchell, R. M., Moore, D. M. (2013). Student Academic Optimism: a confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Administration; Armidale*, 51(2), 150-175.
- Ursin, P., Jarvinen, T., & Pihlaja, P. (2020). The Role of Academic Buoyancy and Social Support in Mediating Associations between Academic Stress and School Engagement in Finnish Primary School Children. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 1-15.
- Vaughn, M. G., Raynard, B. R., Salas-Wright, C. P., Perron, B. E., & Abdon, A. (2013). Prevalence and correlates of truancy in the US: Results from a national sample. *Journal of Adolescence*, 36(2013), 767-776.
- Hirvonen, R., Putwain, V., Maatta, S., Ahonen, T., & Kiuru, N. (2019). The role of academic buoyancy and emotions in students' learning-related expectations and behaviours in primary school. *British Journal of Educational Psychology*, 90, (4) 948-963.
- Joubish, M. F., & Khurram, M. A. (2011). Determining the Factors Influencing the Drop out in Government Primary Schools of Karachi. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 7 (3): 417-420.
- Kulophas, D., Ruengtrakul, A., & Wongwanich, S. (2015). The Relationships among Authentic Leadership, Teachers' Work Engagement, Academic Optimism and School Size as Moderator: a Conceptual Model. *Journal of social Behavioral Sciences*, 191(2015), 2554-2558.
- Liu, J., & Loeb, S. (2021). Engaging Teachers: Measuring the Impact of Teachers on Student Attendance in Secondary School. *The Journal of Human Resources*, 56(2), 343-379.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46(1), 53-83.
- Pişkin, M., Atik, G., Çınkır, Ş., Ogulmus, S., Babadoğan, C., & Çokluk, O. (2014). The development and validation of Teacher Violence Scale. *Eurasian Journal of Educational Research*, 56(2014), 1-24.

