

تأثیر خشونت معلم بر خودپنداره و خودکارآمدی دانش آموزان شهرستان اسلام آباد غرب

عین اله سکینه پور^۱، لیدا لطیفی^۲، سمیه رستمی کیانی^۳^۱ دکتری، گروه بیومکانیک و آسیب شناسی ورزشی، دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)^۲ گروه آموزش ابتدایی، آموزش و پرورش اسلام آباد غرب، ایران^۳ گروه آموزش ابتدایی، آموزش و پرورش اسلام آباد غرب، ایران

چکیده

هدف: پژوهش بررسی اثر خشونت معلم بر خودپنداره و خودکارآمدی دانش آموزان دانش آموزان بوده است. روش ها: روش پژوهش توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش تمامی دانش آموزان پایه پنجم شهر اسلام آباد غرب در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ بودند ($N=5395$) به شیوه نمونه گیری تصادفی- طبقه ای، تعداد ۳۵۹ دانش آموز از طریق پرسشنامه های خشونت معلم، خودپنداره و خودکارآمدی مورد مطالعه قرار گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده ها از آزمون های کولموگروف-اسمیرنوف، ضریب همبستگی پیرسون، با کمک نرم افزارهای اس پی اس استفاده شد. یافته ها: یافته ها نشان داد که خشونت معلم بر خودپنداره و خودکارآمدی دانش آموزان اثر منفی دارد. نتیجه گیری: با توجه به این نتایج برگزاری کارگاه های آموزشی برای معلمان در حوزه های آشنایی با حقوق طبیعی کودکان و کنترل خشم، و گذشت نسبت به دیگران پیشنهاد می شود.

واژه های کلیدی: خشونت معلم، خودپنداره، خودکارآمدی، دانش آموزان

مقدمه

اکثر مردم کتک زدن و زخمی کردن و درگیری های فیزیکی را مظهر خشونت معنا می کنند؛ درحالیکه خشونت فقط به خشونت و تعرضات بدنی محدود نمی شود و خشونت های روانی، کلامی و جنسی را نیز شامل می شود (دیوریز و ناکیر^۱، ۲۰۲۱). سازمان بهداشت جهانی^۲ (۲۰۰۲)، استفاده عمدی از نیروی فیزیکی یا قدرت، تهدید علیه خود، شخص دیگر و یا علیه گروه یا جامعه، که ممکن است به جراحت، مرگ یا آسیب روانی، رشد بد و ناصحیح و یا محرومیت منجر شود (ماتیسلا^۳، ۲۰۰۹). باوجودی که خشونت در مدارس ریشه در سال های آغازین تشکیل مدارس دارد اما برخلاف خشونت دانش آموزان، 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 به دوران خشونت باشند، مدارس باید به محلی ایمن تبدیل شوند و دوست دار دانش آموزان باشند (دیکرادوا و همکاران^۴، ۲۰۱۹). در سال ۲۰۱۶ در یک نظرسنجی در ۱۸ کشور جهان در مورد تجربه آزار و اذیت دانش آموزان در دوره مدرسه انجام شد که ۱۰۰ هزار جوان در آن شرکت داشتند. نتایج این نظرسنجی نشان میدهد که ۲۵ درصد این دانش آموزان به خاطر ظاهر فیزیکی، ۲۵ درصد به خاطر جنسیت یا گرایش جنسی و ۲۵ درصد نیز به علت قومیت یا ملیت شان مورد آزار و اذیت قرار گرفته اند (سنیونگا و همکاران^۵، ۲۰۱۹). در کشور ما نیز آمارمربوط به انواع خشونت در مراکز آموزشی در طول سال های اخیر به افزایش بوده است (سلیمان نژاد و همکاران، ۲۰۲۲). پیشکین و همکاران^۶ (۲۰۱۴)، خشونت معلم را به عنوان استفاده عمدی معلمان از قدرت، در برابر دانش آموزان در اشکال مختلف از جمله فیزیکی، کلامی، روانی و جنسی تصور رساندن است. آنها خشونت معلم را در اشکال جسمانی، کلامی، می کنند که هدفش آسیب رساندن است. آنها خشونت معلم را در اشکال جسمانی، کلامی، عاطفی و جنسی طبقه بندی می کنند. سه دسته عوامل فردی، عوامل مدرسه ای و عوامل جامعه شناختی زمینه ساز خشونت معلم در مدرسه هستند (سگاری و همکاران، ۲۰۲۳). پیامدهای خشونت معلم را می توان 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 دانش آموزان (افت تحصیلی و ترک تحصیلی، افزایش معضلات اجتماعی، عوارض روانی ماندگار) دسته بندی کرد (سگاری و همکاران، ۲۰۲۳). هکر و همکاران (۲۰۲۲)، نتیجه گرفتند که ویژگی دانش آموزان قربانی خشونت معلم سلامت روان پایین، عملکرد اجتماعی ضعیف، اعتماد به نفس پایین، داشتن دیدگاه منفی به خود، اضطراب، گوشه گیری و انزواطلبی است (هیکیر و همکاران^۷، ۲۰۲۲). سسینیونگا و همکاران (۲۰۲۲)، دریافتند دانش آموزانی که قربانی خشونت معلمان می شوند پیامدهایی از قبیل افت تحصیلی شدید، غیبت های مکرر از مدرسه، ترک تحصیل زودرس و اختلالات روانی را تجربه می کنند (سنیونگا و همکاران^۸، ۲۰۱۹). از اینرو

^۱Devries & Naker^۲World Health Organization (WHO)^۳Matsela^۴De Cordova et al^۵Ssenyonga et al^۶Piskin et all^۷Hecker et al^۸Ssenyonga et al

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 خودپنداره و خودکارآمدی دانش آموزان شهرستان اسلام آباد غرب بپردازد. یکی از ویژگی های روانشناختی که برای نیل به پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مهم است، خود پنداره تحصیلی^۱ است. خودپنداره تحصیلی عبارت است از نگرش کلی فرد به توانایی های خویش در رابطه با یادگیری آموزشگاهی (قصبه و مقتدر، ۲۰۲۱). بر اساس دیدگاه لیو و وانگ^۲ (۲۰۰۵)، خودپنداره تحصیلی دارای دو بعد اعتماد تحصیلی^۱ و تلاش تحصیلی^۲ دانش آموزان است (کابالیرو و همکاران^۳، ۲۰۱۹). علاوه بر خودپنداره تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی هم میتواند نقش مهمی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان داشته باشد. افراد واجد این معتقدند که می توانند، به نحو مؤثری با وقایع و موقعیت ها برخورد کنند و چون انتظار دارند که در غلبه کردن بر موانع موفق شوند، در کارها استقامت به خرج می دهند و اغلب در سطح بالا عمل می کنند (دیدون و همکاران^۴، ۲۰۲۱).

بنا بر نظر بندورا خودکارآمدی، توان سازنده ای است که بدان وسیله، مهارت های شناختی، اجتماعی، عاطفی، و رفتاری انسان برای تحقق اهداف مختلف به گونه ای اثربخش سازماندهی می شود (نولند و کوالتر^۵، ۲۰۲۰). خودکارآمدی تحصیلی به ادراک فرد در ارتباط با شایستگی و قابلیت یادگیری و عملکرد وی در انجام وظایف و تکالیف آموزشی اشاره دارد. اطمینان افراد به توانایی های آموزشی خود تحت تأثیر باورهای خودکارآمدی آنهاست. این باورها به طرز قدرتمندی انگیزه تحصیلی و راهبردهای خود تنظیمی آن ها را در امر تحصیل و در نهایت موفقیت تحصیلی تحت تاثیر قرار می دهد (ایادل و ماساوی^۶، ۲۰۲۰). با این اوصاف خودپنداره تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دو مؤلفه مهم روانشناختی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تلقی می شود؛ بنابراین باید مسئولان نظام آموزش توجه ویژه ای به این دو ویژگی های مهم داشته باشند. با توجه به اهمیت و ویژگی های مثبتی که خودپنداره و خودکارآمدی دارد، هدف از این پژوهش تاثیر خشونت معلم بر خودپنداره و خودکارآمدی دانش آموزان شهرستان اسلام آباد غرب بود.

روش کار

روش پژوهش توصیفی-همبستگی است. تمامی دانش آموزان پایه پنجم شهر اسلام آباد غرب در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ به حجم ۵۳۹۵ نفر، جامعه آماری پژوهش را تشکیل دادند که از این تعداد ۲۰۳۰ نفر دختر و ۳۳۶۵ نفر پسر بودند. به شیوه نمونه گیری تصادفی- طبقه ای (برحسب جنسیت) و بر اساس فرمول نمونه گیری کوکران تعداد ۳۵۹ دانش آموز (۱۳۵ دختر و ۲۲۴ پسر)، به عنوان نمونه انتخاب شدند. ملاک ورود به مطالعه دانش آموز پایه پنجم مشغول به تحصیل در سال ۱۴۰۱-

^۱Academic self-concept

^۲Liu & Wang

^۳Academic trust

^۴Academic effort

^۵Caballero et al

^۶Didion et al

^۷Nowland & Qualter

^۸ElAdl & Musawi

۱۴۰۲ بود و دانش آموزانی که ترک تحصیل زود هنگام داشتند از مطالعه خارج شدند. از پرسشنامه های زیر برای جمع آوری اطلاعات استفاده شد:

ابزار پژوهش

مقیاس خشونت معلم^{۱۷}

این مقیاس توسط پیشکین و همکاران (۲۰۱۴)، طراحی شده است. پرسشنامه یک مقیاس خود گزارنده ی دانش آموز برای اندازه گیری رفتار خشونت آمیز معلمان است. پرسشنامه با ۳۶ گویه و ۵ بعد خشونت فیزیکی (۱۱ گویه)، تمسخر کردن (۵ گویه)، عیب جویی (۸ گویه)، ستم کردن (۶ گویه)، و خشونت جنسی (۶ گویه)، به بررسی میزان خشونت معلم نسبت به دانش آموزان می پردازد. پرسشنامه بر اساس مقیاس شش درجه ای لیکرت از هرگز تا هر روز تنظیم شده است. نمره گذاری 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 دانش آموزان است. پیشکین و همکاران (۲۰۱۴)، آلفای کرونباخ برای کل مقیاس را ۰/۹۶ و برای خرده مقیاس های خشونت فیزیکی ۰/۹۲، خشونت جنسی ۰/۹۵، عیبجویی ۰/۹۰، تمسخر کردن ۰/۸۸ و ستم کردن ۰/۸۷ گزارش کردند (باراگان سانچز و همکاران، ۲۰۲۰^{۱۸}).

پرسشنامه خود پنداره تحصیلی^{۱۹}

پرسشنامه خودپنداره تحصیلی را ليو و وانگ (۲۰۰۵)، طراحی کردند. گویه ها پاسخ های مثبت و منفی دارد. پرسشنامه شامل دو خرده مقیاس است: زیرمقیاس اعتماد تحصیلی دانش آموزان (۱۰ گویه: حساسات و ادراکات دانش آموزان درباره صلاحیت تحصیلی آن ها) و زیر مقیاس تلاش تحصیلی دانش آموزان (۱۰ گویه: تعهد دانش آموزان و درگیری و علاقه به کار در مدرسه) را اندازه می گیرد. از مشارکت کننده خواسته می شود براساس مقیاس لیکرت ۴ درجه ای (بلی همیشه: ۴ و خیر همیشه: ۱) به سوال ها پاسخ دهد. گورویی، و همکاران (۱۳۹۰)، روایی پرسشنامه را بر اساس شاخص های همسانی درونی تحلیل عاملی تحلیل کردند که نتایج نشان دادند پرسشنامه از روایی مطلوبی برخوردار بود. پایایی را براساس آلفای کرونباخ ۰/۶۷ به دست آوردند. در پژوهش پرباریزی و همکاران (۲۰۱۸)، پرسشنامه خودپنداره تحصیلی با در نظر گرفتن دو عامل (اعتماد تحصیلی و تلاش تحصیلی)، به روش تحلیل عاملی بررسی و روایی سازه تایید شد (آنگیل و همکاران، ۲۰۱۹^{۲۰}).

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان (۱۹۹۹): این مقیاس دارای ۳۰ سؤال و سه زیرمقیاس استعداد، کوشش و بافت است. ماده های این مقیاس با طیف لیکرت دارای پاسخ چهار درجه ای، ۴ (کاملا موافقم)، ۳ (تا حدودی موافقم)، ۲ (تا حدودی مخالفم)، و ۱ (کاملا مخالفم)، است و سؤال های ۲۲، ۲۰، ۱۹، ۱۶، ۱۵، ۴، و ۲۳ به صورت معکوس نمره گذاری می شود. سازنده مقیاس میزان همسانی درونی مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ گزارش کرده است. هم چنین

^{۱۷}Teacher violence scale (TVS)

^{۱۸}Barragán-Sánchez et al

^{۱۹}Academic Self-concept Questionnaire (ASCQ)

^{۲۰}Angell et al

^{۲۱}Jinks, & Morgan academic self-efficacy questionnaire

ضریب آلفای کرونباخ سه زیر مقیاس استعداد و کوشش و بافت به ترتیب $0.66/0.70$ و 0.70 گزارش شده است (ایزدی و همکاران، ۲۰۲۱).

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از آمار توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار) و آمار استنباطی (آزمون کولموگروف-اسمیرنوف، ضریب همبستگی پیرسون)، با کمک نرم افزار اس پی اس استفاده شد.

یافته ها

پیش فرض 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-SZ	Sig
اعتماد تحصیلی	۱/۲۰۹	۰/۰۵۷
تلاش تحصیلی	۱/۱۱۸	۰/۱۴۵
خودپنداره تحصیلی (کل)	۰/۶۹۹	۰/۲۳۴
استعداد تحصیلی	۱/۲۲۹	۰/۳۴۵
کوشش تحصیلی	۱/۴۰۲	۰/۳۲۶
بافت تحصیلی	۱/۲۳۴	۰/۱۲۵
خودکارآمدی تحصیلی (کل)	۱/۲۳۵	۰/۳۶۷

نتایج جدول نشان می‌دهد که مقدار آماره Z آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای متغیرهای اعتماد تحصیلی $1/209$ تلاش تحصیلی $1/118$ خود پنداره تحصیلی (کل)، $0/699$ و استعداد تحصیلی $1/229$ ، کوشش تحصیلی $1/402$ ، بافت تحصیلی $1/234$ ، خودکارآمدی تحصیلی (کل)، است. هرگاه سطح معناداری مقدار آماره Z آزمون کولموگروف-اسمیرنوف از $0/05$ بزرگتر باشد، فرض مبتنی بر نرمال بودن داده‌ها تأیید می‌شود. با توجه به اینکه سطح معناداری مقدار آماره Y به دست آمده در تمامی موارد بزرگتر از $0/05$ است بنابراین می‌توان پذیرفت که پیشفرض نرمال بودن متغیرها رعایت شده است.

برای بررسی وجود رابطه بین متغیر مستقل (خشونت معلم) با متغیرهای وابسته (خود پنداره تحصیلی، خود کارآمدی تحصیلی) از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. ضرایب همبستگی خشونت معلم با خود پنداره تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی

متغیر	خشونت فیزیکی	تمسخر	عیب جویی	ستم کردن	خشونت جنسی	خشونت معلم
اعتماد تحصیلی	۰/۵۹۵	۰/۵۱۲	۰/۵۶۱	۰/۴۴۵	۰/۰۳۷	۰/۶۳۵
تلاش تحصیلی	۰/۵۷۴	۰/۵۱۹	۰/۵۱۵	۰/۴۲۸	۰/۰۸۹	۰/۶۱۶
خودپنداره تحصیلی (کل)	۰/۶۰۶	۰/۵۲۲	۰/۵۵۶	۰/۴۵۴	۰/۰۶۴	۰/۶۳۲
استعداد تحصیلی	-۰/۳۰۴	-۰/۲۶۵	-۰/۳۱۹	-۰/۲۶۶	-۰/۰۷۵	-۰/۳۵۶
کوشش تحصیلی	-۰/۳۳۴	-۰/۲۶۷	-۰/۳۳۴	-۰/۲۷۸	-۰/۱۳۵	-۰/۳۶۹
باقت تحصیلی	-۰/۳۳۴	-۰/۲۵۹	-۰/۳۳۹	۰/۲۶۵	-۰/۰۶۸	-۰/۳۵۵
خودکارآمدی تحصیلی (کل)	-۰/۳۹۶	-۰/۳۲۶	-۰/۴۰۹	-۰/۳۲۶	-۰/۱۰۹	-۰/۴۲۲

بر اساس یافته های جدول فوق مقدار ضریب همبستگی خشونت معلم با خودپنداره تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۶۳۲، ۰/۴۲۲- است که این ضرایب در سطح کمتر از ۰/۰۱ معنی دار هستند؛ بنابراین بین متغیر مستقل (خشونت معلم) و متغیرهای وابسته (خودپنداره تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی) همبستگی معنی داری وجود دارد. با توجه به این یافته میتوان گفت که پیشفرض وجود همبستگی بین متغیر مستقل و متغیرهای وابسته رعایت شده است.

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف بررسی اثر خشونت معلم بر خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی انجام گرفت. یافته اول نشان داد که خشونت معلم بر خودپنداره تحصیلی اثر مثبت و معناداری دارد. این یافته با نتایج مطالعات سگاری و ناستی زایی (۱۴۰۲)، توریس و همکاران (۲۰۱۸)، پکران (۲۰۰۶)، همخوانی دارد.

در تبیین این یافته، گفتنی است معلمانی که رفتارهای خشونت آمیز مثل ضربه زدن، لگدزدن، سیلی زدن، شلاق زدن، تحقیر، توهین، دشنام، زیرپا گذاشتن حقوق دیگران، برچسب زدن، تمسخر، اهانت، تهدید یا تحقیرکردن دانش آموزان را به نمایش می گذارند، خود پنداره و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان را از بین می برند. در تبیین این یافته میتوان گفت معلمانی که رفتارهای خشونت آمیز بدنی، کلامی، عاطفی و جنسی را به نمایش می گذارند عزت نفس و اعتمادبه نفس دانش آموزان قربانی را از بین برده و هیجانات مثبت تحصیلی (لذت، امید و غرور) آنان را کاهش میدهند. دانش آموزان قربانی خشونت معلم بسیار مضطرب و ناامتر از دانش آموزان معمولی هستند، به وسیله سایر دانش آموزان موردحمله قرار می گیرند،

واکنش آنها در برابر آزار و اذیت دیگران، گریه کردن و انزواطلبی است، از عزت نفس پایین رنج میبرند، نسبت به خود و موقعیتها نگرش منفی دارند، احساس احمق بودن، خجالت زدگی و عدم جذابیت دارند، خود را در محیط مدرسه تنها و طردشده می بینند، از نظر مهارتهای اجتماعی ضعیف هستند؛ در روابط بین فردی مشکلاتی از قبیل سطح بالای اضطراب اجتماعی، گوشه گیری و ترس از ارزیابی منفی و مشکلاتی در روابط اجتماعی را تجربه می کنند (بارقلی و همکاران، ۲۰۱۷). در نتیجه از خودپنداره و خودکارآمدی پایینی برخوردار خواهند شد.

معلمانی که خشونت خود را چه به صورت کلامی با توهین، تحقیر، تمسخر و لقب دادن و چه به صورت خشونت های جسمانی با تشبیه بدنی نشان می دهند جوّ منفی در مدرسه و کلاس درس ایجاد می کنند که در این جوّ منفی، دانش آموزان قربانی، قوانین را شفاف و عادلانه نمی بینند، حمایتی از لحاظ تحصیلی، انضباطی و جسمانی از طرف معلمان دریافت نمی کنند و احساس می کنند که از احترام، اعتماد و روابط مراقبتی لازم برخوردار نیستند. در نتیجه از خودپنداره و خودکارآمدی پایینی برخوردار خواهند شد (سرمیچی و همکاران، ۲۰۲۲).

نبودن ادراک شایستگی به دلیل بی علاقه‌گی و بدبینی به درس ها که در نتیجه ی خشونت معلم به وجود می آید، زمینه را برای ایجاد کاهش خودکارآمدی تحصیلی را به وجود می آورد. از طرف دیگر کاهش ارتباط در نتیجه ی خشونت معلم سبب کاهش خودکارآمدی می شود. زمانی که دانش آموز بتواند ارتباط درست و موثری با همکلاسی ها و معلمان و سایر کارکنان مدرسه برقرار کرده و بتواند خواسته ها و نیازهایش را مطرح کند و در مقابل به درستی خواسته ها و نیازهای دیگران را درک کرده و پاسخ دهد، آنگاه احساس دل‌بستگی و تعلق خاطر به آنها پیدا کرده و می تواند به درستی هیجانات و رفتارهای خود را مدیریت کند. این امر سبب بهبود بر خود کارآمدی تحصیلی دانش آموز نیز خواهد شد (دیدون و همکاران، ۲۰۲۳).

بر اساس یافته های این پژوهش پیشنهاد می گردد که با برگزاری دوره های آموزشی، مهارت کنترل خشونت به معلمان آموزش داده شود. هم چنین پیشنهاد می گردد در تحقیقی به بررسی مقایسه ی معلمان تاثیر خشونت و عدم خشونت معلمان بر خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان پرداخته شود.

منابع

Angell, A. M., Carroll, T. C., Bagatell, N., Chen, C., Kramer, J. M., Schwartz, A., . . . Hammel, J. (2019). Understanding self-determination as a crucial component in promoting the distinct value of occupational therapy in post-secondary transition planning. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 12(1), 129-143 .

Barragán-Sánchez, R., Corujo-Vélez, M.-C., Palacios-Rodríguez, A., & Román-Graván, P. (2020). Teaching digital competence and eco-responsible use of technologies: Development and validation of a scale. *Sustainability*, 12(18), 7721 .

Bayat, L. Biquarterly Journal of studies and psychological news in adolescents and youth .

- Caballero, C., Scherer, E., West, M. R., Mrazek, M. D., Gabrieli, C. F., & Gabrieli, J. D. (2019). Greater mindfulness is associated with better academic achievement in middle school. *Mind, Brain, and Education, 13*(3), 157-166 .
- De Cordova, F., Berlanda, S., Pedrazza, M., & Fraizzoli, M. (2019). Violence at school and the well-being of teachers. The importance of positive relationships. *Frontiers in psychology, 10*, ۱۸۰۷ .
- Devries, K. M., & Naker, D. (2021). Preventing teacher violence against children: the need for a research agenda. *The Lancet Global Health, 9*(4), e379-e380 .
- Didion, L., Toste, J. R., Benz, S. A., & Shogren, K. A. (2021). How Are Self-Determination Components Taught to Improve Reading Outcomes for Elementary Students With or At Risk for Learning Disabilities? *Learning disability quarterly, 44*(4), 288-303 .
- ElAdl, A., & Musawi, A. A. (2020). Effects of Students Attitudes towards Using E-Books on Their Self-Efficacy and Academic Motivation. *European Journal of Educational Research, 9*(۳), ۱۱۶۷-۱۱۷۶ .
- Hecker, T., Dumke, L., Neuner, F., & Masath, F. B. (2022). Mental health problems moderate the association between teacher violence and children's social status in East Africa: A multi-informant study combining self-and peer-reports. *Development and psychopathology, 34*(4), ۱۳۲۹-۱۳۳۸ .
- Matsela, M. A. (2009). *Psychological violence as work trauma impacting on teachers' health in Lesotho: guidelines for teacher support for health promotion*. North-West University ,
- Nowland, R., & Qualter, P. (2020). Influence of social anxiety and emotional self-efficacy on pre-transition concerns, social threat sensitivity, and social adaptation to secondary school. *British Journal of Educational Psychology, 90*(1), 227-244 .
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review, 18*, 315-341 .
- Solimannejad, T., Ebrahimi, M., & Solimannejad, M. (2022). Exploring the factors affecting violence among Iranian male adolescents. *BMC public health, 22*(1), 1-9 .
- Ssenyonga, J., Hermenau, K., Nkuba, M., & Hecker, T. (2019). Stress and positive attitudes towards violent discipline are associated with school violence by Ugandan teachers. *Child abuse & neglect, 93*, 15-26 .
- Ssenyonga, J., Katharin, H., Mattonet, K., Nkuba, M., & Hecker, T. (2022). Reducing teachers' use of violence toward students: A cluster-randomized controlled trial in secondary schools in Southwestern Uganda. *Children and youth services review, 138*, 106521 .
- Torres, L. L., Palhares, J. A., & Afonso, A. J. (2019). The distinction of excellent students in the Portuguese state school as a strategy of educational marketing accountability. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 31*, 155-175 .
- ایزدی، حامد، پور، خ.، سواری، & مسلم. (۲۰۲۱). تحلیل عوامل مؤثر بر خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی. *جغرافیا و روابط انسانی, 4*(۳), ۷۵-۹۴ .
- سرمیچی، ر.، رجب، زایی، ن.، & ناصر. (۲۰۲۲). اثر خشونت معلم بر تحصیل‌گریزی، خوش‌بینی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان: پژوهش در نظام‌های آموزشی. *۱۶*(۵۷), ۲۱-۳۶ .

سگاری، دادرمن، زایی، ن.، & ناصر. (۲۰۲۳). اثر خشونت معلم بر هیجانات مثبت و منفی تحصیلی و اضطراب مدرسه. نوآوری های آموزشی، ۲۲(۱)، ۱۰۷-۱۰۲۶.

قصبه، ص.، & مقتدر. (۲۰۲۱). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر انگیزه پیشرفت و اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان. نشریه علمی آموزش و ارزشیابی (فصلنامه)، ۱۴(۵۴)، ۱۱۳-۱۳۵.

یاری قلی، بهبود، سبحانی، ح.، محمد، قصابزاده، سیوانی زاد، . . . حبیبه. (۲۰۱۷). ادراک معلمان از پیامدهای خشونت و راهکارهای کاهش آن در مدارس: پژوهش پدیدارشناسی. راهبرد اجتماعی فرهنگی، ۶(۳)، ۷۷-۱۰۸.