

## مواجهه با خشونت در محیط خانه و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان (مطالعه موردی): دانش‌آموزان متوسطه دوره اول شهرستان چناران

مهدی کرمانی (استادیار جامعه‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران، نویسنده مسئول)

[m-kermani@ferdowsi.um.ac.ir](mailto:m-kermani@ferdowsi.um.ac.ir)

جواد حاتمی سیدآباد (کارشناس ارشد جامعه‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد قوچان، قوچان، ایران)

[javad.hatami1354@gmail.com](mailto:javad.hatami1354@gmail.com)

### چکیده

پژوهشگران علوم رفتاری و اجتماعی تعریف روشن و واحدی از مفهوم خشونت ارائه نداده‌اند. به‌طورکلی، تعریف خشونت تحت‌تأثیر فرهنگ، تجربه و اعتقادات جوامع، متفاوت است. رفتارهای خشونت‌آمیز بر انواعی از رفتارهای اجتماعی ناظر هستند که با قصد آشکار، ضمنی یا پنهان برای واردکردن صدمه به فرد دیگری انجام می‌شوند. پژوهش‌های دانشمندان مختلف مؤید عوارض جسمی، روانی و اجتماعی فراوان برای خشونت‌دیدگی از جمله در ارتباط با عملکرد تحصیلی است. هدف از پژوهش حاضر، بررسی رابطه مواجهه با خشونت در محیط خانه با عملکرد تحصیلی در بین دانش‌آموزان دوره اول متوسطه شهرستان چناران بود. در این تحقیق، از روش پیمایش استفاده شده است. علاوه‌براین، برای تدوین چارچوب نظری تحقیق و مروری بر پژوهش‌های پیشین، از روش کتابخانه‌ای (اسنادی) بهره گرفته شده است. جامعه آماری تحقیق از دانش‌آموز پسر و دختر مدارس متوسطه اول شهرستان چناران تشکیل شده است که در سال ۹۵-۱۳۹۴ مشغول به تحصیل بودند. از این تعداد، ۲۸۱ نفر پسر و ۲۱۱ نفر دختر بودند. نتایج نشان داد که بین میزان مواجهه با خشونت خانگی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معنادار و معکوس وجود دارد. براساس تحلیل‌های رگرسیونی، در بین ابعاد مختلف خشونت، بعد اجتماعی آن و در بین عواملان خشونت خانگی، خشونت پدر دارای تأثیر منفی شدیدتری بر عملکرد تحصیلی بودند. علاوه‌براین، براساس بررسی‌های چندمتغیره مشخص شد که

متغیرهای جنسیت، تحصیلات والدین و درآمد خانوار نیز بخشی از تغییرات متغیر وابسته (عملکرد تحصیلی) را تبیین می‌کنند.

**کلیدواژه‌ها:** مواجهه با خشونت، عملکرد تحصیلی، خشونت خانگی.

#### ۱. مقدمه

خشونت به طور معمول به عنوان صورتی از رفتار فردی یا جمعی در مواجهه با دیگری که حدی از آزار و اذیت را در بر داشته باشد، در نظر گرفته می‌شود. خشونت، ابتدا در ذهن و سپس، در قالب رفتارهای فردی شکل می‌گیرد، اما به سرعت ماهیتی اجتماعی به خود می‌گیرد؛ به عبارت دیگر، بستر جریان‌یابی و تحقق رفتارهای خشونت‌بار، در بسیاری از موارد بر روابط و کنش‌های اجتماعی منطبق است.

یکی از محیط‌های اجتماعی که رخداد خشونت در آن توجه ویژه محققان اجتماعی را به خود جلب کرده است، محیط خانه و بستر شکل گرفته در روابط جاری در آن است. خشونت خانگی از چند جهت اهمیت دارد: نخست، باید به حسن کارکرد حیاتی خانواده به عنوان یک نهاد اجتماعی بنیادی توجه داشت؛ دوم، حضور موضوع قدرت در وضعیتی بی‌دفاع در محیط خانه است که شکل‌گیری و عارضه‌زایی رفتارهای خشونت‌آمیز را در آن دوچندان می‌کند. افزون‌براین، روابط اجتماعی در محیط خانه، به‌طور معمول از دیدرس مستقیم ناظران اجتماعی بیرونی خارج است که این موضوع خود بر حساسیت‌ها درباره کم‌وکیف این روابط می‌افزاید (اسفندآباد و امامی‌پور، ۱۳۸۲؛ پورنقاش تهرانی، ۱۳۸۴).

خانواده کانون اصلی در تربیت و شکل‌گیری شخصیت افراد است و نقش بسزایی در مجموعه عملکردهای هر عضو جامعه در سایر عرصه‌ها دارد؛ بنابراین، در این مطالعه سعی بر آن است تا میزان اعمال رفتارهای خشونت‌آمیز بر دانش‌آموزان در محیط خانه و اثرگذاری آن بر عملکرد تحصیلی آن‌ها بررسی شود. همچنین، برپایه نتایج احتمالی، با ارائه راهکارهایی علمی و کاربردی، تاحدودی به ارتقای سلامت رفتاری خانواده و جامعه و به تبع آن، بهبود روند تحصیلی دانش‌آموزان کمک شود. در این راستا، باید در نظر داشت که قلمرو جغرافیایی جامعه هدف؛ یعنی شهر چناران،

با وجود وسعت و جمعیت نسبتاً اندک آن، از یک سو مطابق با نتایج سرشماری سال ۱۳۹۰، تنوع قومی و رشد جمعیتی قابل توجهی دارد. از سوی دیگر، به تدریج به یکی از اقمار سکونتگاهی شهر مشهد تبدیل شده است که موضوع مهاجرت و مسائل مرتبط با آن را در پی داشته است. در این وضعیت، بررسی‌هایی مشابه با موضوع این پژوهش در جهت دستیابی به آگاهی و بیش از آن برای پیشبرد اقدامات توسعه‌ای در سطح محلی نیز ضرورتی مضاعف می‌یابد. به‌طور خلاصه، در این پژوهش به دنبال پاسخ‌گویی به دو سؤال زیر هستیم:

۱. دانش‌آموزان در جامعه هدف (شهر چناران) تا چه حد در معرض خشونت خانگی قرار داشته‌اند؟

۲. آیا بین مواجهه با خشونت خانگی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان رابطه‌ای برقرار است؟

## ۲. پیشینه پژوهش

کارل و هوکسترا<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) در مطالعه‌ای طولی و با مراجعه به داده‌های مربوط به دانش‌آموزان سال سوم تا پنجم ابتدایی در شهر آلوچا در ایالت فلوریدای امریکا، به بررسی عوارض و پیامدهای رفتاری و تحصیلی مواجهه با خشونت خانگی در بین کودکان پرداختند. نتایج این مطالعه نشان داد که کودکان خشونت‌دیده به‌طور محسوسی در مهارت خواندن و نیز در دانش ریاضی عملکرد ضعیف‌تری نسبت به همسالان خشونت‌ندیده خود داشتند. همچنین، شیوع رفتارهای نابهنجار در کلاس‌های درس در میان کودکان خشونت‌دیده به مراتب بیشتر بود. ایبارا و ویلکنز<sup>۲</sup> (۲۰۰۷) در مطالعه‌ای با عنوان «تأثیر خشونت خانگی بر رفتار و عملکردهای کودکان پیش‌دبستانی»، با تشکیل دو گروه ۳۱ نفری از کودکان خشونت‌دیده و کودکان خشونت‌ندیده که در سن سه تا پنج سال قرار داشتند، به مطالعه پیامدهای خشونت خانگی بر کودکان پرداختند. همه این کودکان از خانواده‌های تک‌والدی که مادر سرپرستی

1. Carrell & Hoekstra  
2. Ybarra & Wilkens

خانواده را برعهده داشت، انتخاب شدند. کودکان در دو گروه آزمون و کنترل، براساس سن، جنس، نژاد خودشان، سن و تحصیلات مادر و درآمد سالیانه خانواده جفت شدند. عملکردهای رفتاری و شناختی کودکان برپایه آزمون‌های روان‌شناختی و نیز گزارش‌های مادران آنها سنجیده شدند. مشکلات سلامت روان مادران نیز براساس خودارزیابی آنها و نیز به کمک ابزار سنجش بالینی بررسی شد. براساس یافته‌های این تحقیق، کودکان قرارگرفته در معرض خشونت، مهارت‌های کلامی کمتر و رفتارهای درون‌گرایانه بیشتری داشتند. همچنین، مادرانی که خود نیز تجربه مواجهه با خشونت داشتند، دچار سطح بالاتری از مسائل و مشکلات روانی نسبت به هم‌تایان خود بودند. تامسون و ماسات<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) پژوهشی با عنوان «تجربه‌هایی درباره خشونت، استرس پس از سانحه، پیشرفت تحصیلی و مشکلات رفتاری در کودکان شهری آفریقایی - آمریکایی» انجام دادند. در این مطالعه، محققان فراوانی مواجهه با خشونت خانگی، خشونت در اجتماع و مشاهده کردن صحنه‌های اعمال خشونت را در ۱۱۰ کودک آفریقایی - آمریکایی گزارش کردند. همچنین، این مطالعه دربرگیرنده ارزیابی‌های مربوط به شاخص استرس پس از سانحه، عملکرد تحصیلی و اختلالات رفتاری برای کودکان ذکر شده بود. نمونه مورد بررسی، کودکان ۱۱ تا ۱۳ ساله مشغول به تحصیل در پایه ششم مدارس عمومی شهر شیکاگو در آمریکا بودند. براساس یافته‌های این پژوهش، میزان مواجهه با خشونت خانگی رابطه معنادار و مستقیمی با اختلالات رفتاری و رابطه معکوسی با عملکرد تحصیلی داشت. بین مواجهه با خشونت در اجتماع، با اختلالات رفتاری رابطه‌ای معنادار و با عملکرد تحصیلی رابطه‌ای معکوس و در آستانه معناداری گزارش شد. عملکرد آموزشی نیز روابط تأییدشده‌ای با خشونت خانگی، مشاهده کردن خشونت و استرس پس از سانحه داشت. راگات و چموسیت<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) در مطالعه‌ای در بین ۵۳۷ دانشجو، با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری، به بررسی فرضیه‌هایی در زمینه تأثیر راهبردهای

---

1. Thompson & Massat  
2. Rugutt & Chemosit

یادگیری دانش‌آموزان، اینترنت و فناوری‌های آموزشی، کیفیت آموزشی، تجربه‌های مربوط به محیط آموزشی و تعامل‌های استاد و دانشجو بر عملکرد تحصیلی دانشجویان پرداختند. یافته‌ها تأییدکننده متغیرهای مستقل موردبررسی بر متغیر وابسته؛ یعنی عملکرد تحصیلی بودند.

نامداری (۱۳۷۸) در پژوهشی به بررسی میزان شیوع سوءرفتار نسبت به دانش‌آموزان مقطع راهنمایی شهر خرم‌آباد و عوامل مؤثر در آن پرداخت. نتایج تحقیق مؤید رابطه بین انزوای اجتماعی و میزان معاشرت‌های خانواده با سوءرفتار جسمی و عاطفی نسبت به کودکان بود. محمدخانی (۱۳۷۸) نیز در مطالعه‌ای وضعیت کودک‌آزاری در دانش‌آموزان پسر پایه دوم مقطع راهنمایی شهر تهران را در نمونه ۱۴۴۳ نفری بررسی کرد. نتایج مطالعه نشان داد که بین سلامت عمومی والدین و سطح کیفیت زندگی آن‌ها با کودک‌آزاری رابطه معنادار وجود دارد. همچنین، بالابودن بعد خانوار، تحصیلات پایین والدین، افسردگی والدین، انزوای اجتماعی و فقدان حمایت اجتماعی والدین، از دیگر عوامل مؤثر در کودک‌آزاری بودند. در این ارتباط، خوشابی، حبیبی عسگرآبادی، فرزادفرد و محمدخانی (۱۳۸۶) نیز در مطالعه‌ای پیمایشی در بین ۱۵۳۰ دانش‌آموز مقطع راهنمایی در شهر تهران، نتایج مشابهی را ارائه کردند. از حیث پیشینه نظری، احتمالاً خشونت، پدیده‌ای با عمری به‌درازای حیات نوع بشر است. بازنمایی صحنه‌هایی از اولین درگیری‌ها و دشمنی‌ها بین فرزندان بشر در متون مقدس مختلف به ویژه در ادیان ابراهیمی، نشانگر می‌دهد که خشونت و پرخاشگری به‌نوعی هم‌زاد انسان است؛ به‌عبارت‌دیگر، به‌نظر می‌رسد هم استعداد خشونت‌ورزی و هم نیروی خشونت‌پرهیزی در انسان، به‌احتمال قوی از مراحل آغازین حیات اجتماعی‌اش، با وی همراه بوده است. درعین‌حال، در دوران مدرن با تسلط ادبیات انسان‌مداری، عقل‌باوری و کثرت‌گرایی، بستر پیدایش گفتمان خشونت‌پرهیزی و مداراجویی بیش‌ازپیش فراهم شد. هر چند این امر به‌معنی تسلط انسان مدرن بر تمایلات مرتبط با خشونت‌ورزی و پرخاشگری نیست (منیر، بادغیسی، صالحی و کاوه، ۱۳۸۸، ص. ۱۰).

پژوهشگرانی که در زمینه خشونت خانوادگی فعالیت کرده‌اند، خشونت را به‌عنوان رفتاری با قصد آشکار یا رفتاری با نیت پوشیده اما قابل درک، برای وارد کردن آسیب بدنی به فرد دیگر تعریف کرده‌اند (فرجاد، ۱۳۷۴، ص. ۱۵۶). در تعریفی دیگر، خشونت چنین توصیف شده است: خشونت رفتاری آگاهانه است که نتایج احتمالی آن، ایجاد آسیب فیزیکی یا درد در فرد دیگر است (مرادپناه، ۱۳۸۷، ص. ۶). در مجموع، خشونت عبارت است از نوعی عمل فردی یا گروهی که باعث صدمه فیزیکی یا روانی می‌شود و به ارزش‌های دیگران صدمه می‌رساند (رحمتی، ۱۳۸۱، ص. ۱۲۹). برای خشونت در منابع مختلف انواعی ذکر شده است که در ادامه تعاریف برخی از آن‌ها به اختصار مرور می‌شود.

خشونت جسمانی (فیزیکی): شامل صدمه وارد کردن به فرد از طریق ضربه زدن، بریدن، لگزدن، سیلی زدن و موارد مشابه است. این صدمه‌ها می‌تواند در نتیجه استفاده از اشیائی نظیر کمر بند، ترکه چوب و چماق به وجود آیند (رسول‌زاده اقدم، ۱۳۸۱، ص. ۷)؛ بنابراین، هر نوع حمله فیزیکی به قصد آزار رساندن به فرد دیگر، خشونت جسمانی تلقی می‌شود (منیر و همکاران، ۱۳۸۸، ص. ۲۶).

خشونت کلامی: خشونت کلامی رفتار خشونت‌آمیزی است که شرافت، آبرو و اعتماد به نفس انسان را خدشه‌دار می‌کند. این رفتار به صورت بلند صحبت کردن، فحش دادن و توهین و به کار بردن کلمات رکیک، داد و فریاد و بداخلاقی، بی‌احترامی، رفتار آمرانه و تحکم‌آمیز است (کریمی، ۱۳۹۲، ص. ۱۸۰).

خشونت عاطفی (روانی): خشونت عاطفی یا بدرفتاری روانی به‌عنوان لفظی که در آن فرد بزرگسال به خودپنداره شایستگی‌های اجتماعی کودک حمله می‌کند، تعریف شده است که در الفاظی مانند اهانت، تهدید یا تحقیر کردن به کار برده می‌شود (رسول‌زاده اقدم، ۱۳۸۱، ص. ۷).

خشونت جنسی: این نوع خشونت دربرگیرنده عمل جنسی، با استفاده از زور بدون در نظر داشتن علایق و خواهش‌های قربانی است (منیر و همکاران، ۱۳۸۸، ص. ۲۸).

خشونت مالی (اقتصادی): به عملی گفته می‌شود که براساس آن، مجری، حاکمیت اقتصادی را چنان درانحصار می‌گیرد که سایر اعضای خانواده به رعایت خواسته‌های او مجبور می‌شوند؛ بدین ترتیب، قربانیان خانواده به اقتضای زمان و نیازمندی‌های خویش، به اجبار به خواسته‌های شخص حاکم گوش می‌دهند و به آن تمکین می‌کنند (منیر و همکاران، ۱۳۸۸، ص. ۲۹).

خشونت اجتماعی: ممنوعیت ملاقات با دوستان و خویشاوندان، حبس کردن در خانه، قطع کردن تلفن و ممانعت فرد از شرکت در جمع‌های خانوادگی، وابستگی، منع ادامه تحصیل و اشتغال در خارج از خانه و حتی گاهی در داخل خانه، از مهم‌ترین و شایع‌ترین انواع خشونت‌های اجتماعی هستند (آقابیکلویی و آقاخانی، ۱۳۷۹، ص. ۸۱).

خشونت نمادین: پیر بردیو، جامعه‌شناس فرانسوی، صورت قابل‌تأملی از رفتار خشونت‌آمیز را با عنوان «خشونت نمادین» مطرح می‌کند. این‌گونه خشونت دربرگیرنده صورت‌هایی از اعمال قدرت آسیب‌رساندن است که چه طرف اعمال‌کننده و چه طرف دریافت‌کننده، آگاهی روشنی نسبت به آن ندارند و حتی می‌توان گفت چنین خشونت‌هایی نه در قالب تحمیل و اطاعت، بلکه به واسطه همراهی ضمنی طرف دریافت‌کننده آن و برپایه مجموعه‌ای از باورداشت‌ها و انتظارات جمعی درونی‌شده در هر دو طرف ماجرا، محقق می‌شود (بردیو، ۱۳۸۷، ص. ۲۵).

خشونت خانگی: گیدنز<sup>۱</sup>، خشونت خانوادگی را به‌عنوان تجاوز فیزیکی تعریف کرده است که توسط یک عضو خانواده علیه عضو یا اعضای دیگر صورت می‌گیرد (گیدنز، ۱۳۷۸، ص. ۴۳۳). خشونت خانوادگی، در محیط خلوت و خصوصی خانواده به‌وقوع می‌پیوندد و عموماً میان افرادی روی می‌دهد که به‌سبب صمیمیت، ارتباط خونی یا قانونی به هم پیوند خورده‌اند (آقابیکلویی و آقاخانی، ۱۳۷۹، صص. ۷۷-۷۸). طبیعی است که خشونت خانگی می‌تواند دارای مجموعه‌ای از ابعاد از جمله موارد مطرح‌شده در مباحث ذکرشده باشد.

---

1. Giddens

نظریه‌های جامعه‌شناختی برای تبیین خشونت، به عرصه‌های اجتماعی از جمله خانواده، محله و اجتماع توجه دارند. از دید نظریه‌پردازان اجتماعی، عواملی چون یادگیری اجتماعی، منابع در اختیار کنشگران، الگوی انتخاب، راهبردهای عمل و غیره، در تبیین خشونت از اهمیت خاصی برخوردارند. در ادامه به برخی از این نظریه‌ها اشاره می‌شود.

نظریه یادگیری اجتماعی: آلبرت بندورا نظریه یادگیری اجتماعی را ارائه کرد. این نظریه برآمده از نظریه شرطی‌سازی عامل<sup>۱</sup> است. در واقع، این نظریه بر چگونگی تأثیرگذاری مشاهده رفتارهای تشویق‌شده دیگران، بر شکل‌دهی به رفتارهای فرد، تأکید دارد. بر مبنای این نظریه، رفتارهای پرخاشگرایانه می‌توانند بر پایه مشاهده و تقلید رفتار پرخاشگرایانه دیگران یاد گرفته شوند (باندورا<sup>۲</sup>، ۱۹۷۸). بر اساس این نظریه، نظریه دیگری با عنوان «انتقال بین‌نسلی خشونت» نیز ارائه شده است. بر مبنای نظریه اخیر، افرادی که هنگام خردسالی در خانواده خشونت را تجربه می‌کنند یا شاهد آن هستند، به احتمال زیاد در بزرگسالی آن را به‌کار خواهند گرفت (شمس اسفندآبادی، ۱۳۸۲).

نظریه کنترل اجتماعی: طبق این نظریه، آن‌گونه که هریشی<sup>۳</sup> (۱۹۸۶) مطرح می‌کند، کنشگران هزینه‌ها و مزایای مسیرهای رقیب برای کنش اعم از موارد قانونی یا غیرقانونی را ارزیابی می‌کنند و سپس، راهی را برمی‌گزینند که به بیشترین مطلوبیت برای آن‌ها ختم شود. در واقع، این نظریه به دنبال تلاش برای یافتن عواملی است که کنشگران آن‌ها را در این تصمیم‌سازی‌ها وارد می‌کنند. این عوامل مواردی از قبیل دلبستگی به دیگران یا نهادهای اجتماعی، تعهد به شیوه‌های مرسوم کنش، درگیر شدن در فعالیت‌های غیرمجرمانه و باور به اعتبار اخلاقی کنش‌ها را در برمی‌گیرند؛ بر این اساس، گرایش افراد به اعمال مجرمانه یا انواع سوء رفتار به ارزیابی آن‌ها از هزینه و فایده چنین کنش‌هایی مربوط خواهد بود.

---

1. operant conditioning

2. Bandura

3. Hirschi



نظریه منابع: ویلیام گود این نظریه را صورت‌بندی کرده است. گود<sup>۱</sup> (۱۹۷۱) بر این باور است که زور<sup>۲</sup> یا تهدید به استفاده از آن، یکی از منابع چهارگانه‌ای است که در همه نظام‌های اجتماعی و از جمله خانواده در اختیار افراد قرار دارد. سه مورد دیگر، منابع مالی-اقتصادی، منابع اعتباری-منزلی و درنهایت، گونه انتزاعی‌تر منابع هستند که دربرگیرنده جذابیت، دوستی یا عشق هستند. همه این منابع قابلیت ذخیره‌شدن و هزینه‌شدن و نیز مبادله‌شدن با یکدیگر، با هدف دستیابی به سطوح بالاتری از هریک را دارند؛ در نتیجه، چنانچه کاستی معینی در یکی از این منابع روی دهد، احتمال آنکه بهره‌گیری از منابع دیگر از سوی عاملان اجتماعی با هدف دستیابی به مقاصدشان پررنگ‌تر شود، بیشتر خواهد بود. از سوی دیگر، گود تأکید دارد که تکیه متوازن و مؤثر بر این منابع در زندگی، به تجربه اجتماعی شدن کنشگران و الگوهایی وابسته است که در این ارتباط درونی ساخته‌اند؛ بنابراین، احساس محرومیت اقتصادی و اجتماعی، تجربه اجتماعی شدن ناقص، فقدان دریافت مؤثر عشق و محبت و بهره‌مند نبودن از عزت‌نفس، می‌توانند توجیه‌کننده چرایی بروز رفتارهای خشونت‌بار در محیط خانه یا در سایر محیط‌های اجتماعی باشند.

نظریه فمینیستی: در مجموع، ایده اصلی این نظریه آن است که فرایندهای اجتماعی و اقتصادی مستقیم و غیرمستقیم در جهت حمایت از نوعی نظم اجتماعی خاص و ساختار خانوادگی پدرسالار عمل می‌کنند. پدرسالاری باعث می‌شود زن‌ها پایین‌تر قرار بگیرند و الگوی تاریخی خشونت سیستمی علیه زنان شکل بگیرد. از این منظر، علت اصلی خشونت زناشویی در ساختار خانواده سنتی قرار دارد که نوعی نظم اقتدارگرایانه مردسالار است. علاوه بر این، محققان فمینیست، برتری مرد را به شکل آشکار و مشخص علت اصلی خشونت می‌دانند (اعزازی، ۱۳۸۰).

---

1. Goode  
2. force

نظریه‌های مبتنی بر رویکرد کارکردگرایی و تضادگرایی: کارکردگرایان در مورد خشونت خانوادگی نیز همچون سایر پدیده‌های اجتماعی از منظری کارکردی می‌نگرند. این منظر عموماً می‌تواند توجیه‌کننده خشونت به حساب آید؛ زیرا، خشونت به مثابه ابزاری برای تضمین برقراری کارکردهای اجتماعی نهاد خانواده نگریسته می‌شود (اعزازی، ۱۳۸۰). در مقابل، تضادگرایان بر این باورند که نه تلاش برای برقراری کارکردهای ضروری، بلکه رقابت و ستیز و ناسازگاری افراد با هم، زمینه‌ساز وقوع رفتارهای خشونت‌آمیز هستند؛ به عبارت دیگر، ریشه خشونت در تضاد منافع است و در نتیجه، رفتارهای خشونت‌بار لزوماً نه ضرورت می‌یابند و نه کاربرد سازنده‌ای دارند (احمدی، ۱۳۸۴، ص. ۳۷).

نظریه مبادله: این نظریه در کارهای پیتر بلاو<sup>۱</sup> و جورج هومنز<sup>۲</sup> ریشه دارد و براساس رویکردی رفتارشناختی، به تبیین پدیده‌های اجتماعی مختلف از جمله خشونت می‌پردازد (ریترز، ۱۳۷۴). بر مبنای این نظریه، هرگاه یک شخص از کنش خود پاداشی را که انتظار دارد، به دست نیاورد یا تنبیهی دریافت کند که انتظارش را ندارد، خشمگین خواهد شد و در چنین موقعیتی احتمال بیشتری دارد که از خود رفتار پرخاشگرانه‌ای نشان دهد. علاوه بر این، نتایج چنین رفتاری برایش ارزشمندتر است (اعزازی، ۱۳۸۰).

نظریه معاشرت توجیهی یا پیوند افتراقی: این نظریه در مطالعات ساترلند<sup>۳</sup> ریشه دارد. ساترلند در خصوص رفتارهای خشونت‌آمیز مطلبی را بیان نمی‌کند، اما نظریه‌های فرهنگی و خرده‌فرهنگی بر بحث‌های ساترلند درباره تضاد هنجارین متمرکز هستند و در واقع، به محتوای یادگیری توجه دارند. نظریه پیوند افتراقی بر این نکته تأکید دارد که نزدیکان و همسالانی که بزهکار باشند، تأثیر زیادی بر تشکیل و تقویت نگرش بزهکاری می‌گذارند و فرد را به بزهکاری سوق می‌دهند (مشکانی، ۱۳۸۱، ص. ۱۱). براساس این رویکرد، عمل مجرمان آموختنی است، نه موروثی (سخاوت، ۱۳۸۳، ص. ۵۵). ساترلند در نظریه‌اش معتقد بود که انحراف‌ها عموماً در قالب گروه‌های

---

1. Peter Blau  
2. Homans  
3. Sutherland

نخستین نظیر گروه دوستان یا خانواده آموخته می‌شوند. این گروه‌ها بسیار متنفذتر از مأموران و مسئولان رسمی مانند معلمان، کشیشان، پلیس‌ها یا ابزارهای ارتباط جمعی نظیر فیلم و روزنامه هستند. از نظر ساترلند، فرایند یادگیری رفتار بزهکارانه شامل تکنیک‌های تبهکاری، انگیزه‌ها، گرایش‌ها و دلیل تراشی‌های لازم برای آن می‌شود (رفیع‌پور، ۱۳۷۸، ص. ۵۸). نظریه‌های تبیین‌کننده عملکرد تحصیلی در دو گروه اصلی جای می‌گیرند: نخست نظریه‌های جبر باور که عمدتاً عوامل مرتبط با گذشته فرد را مدنظر قرار می‌دهند و بر تفاوت‌های کیفی میان خرده‌فرهنگ‌های طبقاتی تأکید دارند که افراد در درون آن‌ها اجتماعی و به‌زعم متفکران نحله جبرباور، برنامه‌ریزی شده‌اند؛ گروه دوم، نظریه‌های موسوم به عمل‌گرا یا نوفرده‌گرا هستند که در افکار اقتصاددانان نوکلاسیک و برخی مکاتب جامعه‌شناختی همچون مکتب بودن<sup>۱</sup> ریشه دارند. این نظریه‌پردازان بیشتر بر متغیرهای آینده‌نگر، طرح‌های اجتماعی و تحصیلی و همچنین، توانایی تصمیم‌گیری عقلایی افراد تأکید می‌کنند (شرکاو، ۱۳۷۹، ص. ۷۵). یکی از معروف‌ترین نظریه‌ها درباره عملکرد آموزشی، به جیمز اس. کلمن<sup>۲</sup> متعلق است. کلمن نظریه‌های خود را برپایه تعدادی پژوهش پیمایشی ملی در آمریکا که در طول چند دهه او و همکارانش انجام دادند، ارائه کرد. یکی از آن‌ها تحقیقی است که کلمن در اواسط دهه ۱۹۶۰ انجام داد. این پیمایش برای تعیین میزان تفکیک مدارس ایالات متحده برحسب نژاد و آثار این تفکیک نژادی بر پیشرفت تحصیلی محصلان انجام شد. تحلیل داده‌ها نشان داد که کیفیت مدارس تأثیر چندانی بر پیشرفت تحصیلی محصلان ندارد (بیکر<sup>۳</sup>، ۱۳۸۶، ص. ۲۵). درزمینه موضوع این تحقیق، به‌طور خاص نتایج مطالعات متقدم کلمن اهمیت بیشتری دارد که برپایه آن، منابع مادی فراهم‌شده در مدارس چندان تفاوتی در عملکرد آموزشی به‌وجود نمی‌آورند؛ بلکه عامل تعیین‌کننده، زمینه اجتماعی و خانوادگی کودکان است. به گفته کلمن، نابرابری‌هایی که از طریق خانه، اجتماع محلی و همسالان به کودکان تحمیل می‌شوند، در

---

1. Boudon

2. James Samuel Coleman

3. Baker

طول زمان انتقال می‌یابند و بعدها به صورت نابرابری‌هایی درمی‌آیند که افراد در پایان مدرسه در زندگی بزرگسالی با آن‌ها روبه‌رو می‌شوند (گیدنز<sup>۱</sup>، ۱۳۷۸، ص. ۴۵۴)؛ به عبارت دیگر، از مباحث نظری و مطالعات تجربی کلمن می‌توان به اهمیت شرایط و روابط حاکم در محیط خانواده از جمله میزان رواج روابط خشونت‌آمیز در آن، به عملکرد تحصیلی کودکان و نوجوانان و به تبع آن، به مختصات زندگی آن‌ها در بزرگسالی پی برد.

در دهه ۱۹۸۰، کلمن برای پیمایش بزرگ ملی دیگری در مورد مدارس آمریکا، با هدف پاسخ‌گویی به این پرسش اقدام کرد: در امر آموزش محصلان دبیرستانی، عملکرد مدارس خصوصی بهتر است یا مدارس عمومی؟ گزارش اول کلمن محققان را قانع کرد که تجهیزات مدارس اثری قطعی بر پیشرفت محصلان ندارد و کیفیت معلم‌ها نیز اهمیت چندانی ندارد؛ بلکه وضعیت خانواده محصلان است که اثر تعیین‌کننده‌ای بر عملکرد درسی آن‌ها دارد؛ با وجود این، تحقیقات دیگر در دهه ۱۹۷۰ نشان دادند که مدارس اثری مهم بر پیشرفت محصلان دارند؛ از این رو، کلمن به مطالعه دسته‌جدیدی از عوامل علاقه‌مند شد که مشخصه فضای آموزشی مدارس بودند و بر ارتقای یادگیری تأثیر داشتند. کلمن و همکارانش دریافتند که ویژگی‌های دبیرستان‌های خصوصی (عمدتاً کاتولیک) انضباط شدید و میزان زیاد حضور محصلان در کلاس است. همچنین، محصلان مدارس خصوصی نسبت به محصلان مدارس عمومی هم از دروس علمی بیشتر و هم از دروس علمی پیشرفته‌تری برخوردار بودند. آن‌ها کمتر تلویزیون تماشا می‌کردند و بیشتر تکالیف درسی خود را انجام می‌دادند (بیکر، ۱۳۸۶، صص. ۲۶-۲۸).

وینر<sup>۲</sup> (۱۹۸۵) نظریه‌ای در زمینه نسبت عواطف، انگیزه‌ها و دستاوردهای افراد از منظر روان‌شناسی اجتماعی ارائه داده است. به باور وی، دستاوردها اعم از شکست یا موفقیت، متضمن سه خصیصه مشترک شامل منبع<sup>۳</sup>، ثبات<sup>۴</sup> و قابلیت کنترل<sup>۵</sup> است. این خصیصه‌ها

- 
1. Giddens
  2. Weiner
  3. locus
  4. stability
  5. controllability

تحت تأثیر تجربه‌های عاطفی مشترک از جمله خشم، قدردانی، احساس گناه، ناامیدی، ترحم، غرور و شرم قرار دارند. انتظار موفقیت و تأثیرات برآمده از تجربه‌های عاطفی، به تناوب زمینه‌ساز برانگیختگی رفتارها می‌شوند؛ در نتیجه، شاهد پویایی در روابط بین احساسات و رفتارها خواهیم بود؛ به طوری که شکست یا موفقیت حاصل از یک رفتار خود به تجربه‌ای عاطفی تبدیل می‌شود که در ادامه می‌تواند بر رفتارهای بعدی اثرگذار باشد. از منظر این نظریه می‌توان این گونه استنباط کرد که مواجهه با خشونت به واسطه پیامدهای فراگیرش بر فراگردهای ذهنی و روانی می‌تواند اثرهای چشمگیری بر رفتارها و دستاوردهای فرد در عرصه‌های دیگر، از جمله بر عملکرد تحصیلی داشته باشد.

لنت، بروان و هاکت<sup>۱</sup> (۱۹۹۴) چارچوبی شناختی-اجتماعی را برای تبیین ارتباط پیچیده سه وجه توسعه حرفه‌ای شامل شکل‌گیری و بسط منافع حرفه‌ای، انتخاب از بین گزینه‌های پیشرفت شغلی تحصیلی و در نهایت، عملکرد آموزشی شغلی و چگونگی تداوم در آن ارائه کرده‌اند. این نظریه بر شیوه‌هایی تأکید می‌کند که افراد تجارب شخصی‌شان را در فرایندهای ناظر بر بسط فرصت‌ها، در کنار عوامل فرافردی تأثیرگذار بر این تجارب اعم از موارد محدودیت‌زا یا ارتقابخش ادراک می‌کنند. از جمله می‌توان به خودکارآمدی، چشم‌داشت موفقیت و مکانیسم‌های دستیابی به هدف اشاره کرد که طی آن‌ها، فرد با دیگران با شرایط زمینه‌ای که در آن قرار گرفته است و نیز با مجموعه‌ای از عوامل تجربی یا آموخته‌شده، احاطه شده است. از این منظر نیز می‌توان تجربه مواجهه با خشونت را چه به لحاظ زمینه‌ای و چه از حیث شأن علی آن، در ارتباط با عملکرد تحصیلی مورد توجه قرار داد.

در مجموع، اغلب مطالعات مرور شده، مؤید برقراری رابطه‌ای معکوس بین مواجهه با خشونت و عملکرد تحصیلی کودکان و نوجوانان بودند. برخی از این مطالعات بر شاخص‌ها و عملکردهای روان‌شناختی به‌عنوان متغیرهای واسطی تمرکز کرده‌اند که از یک سو، تحت تأثیر خشونت دچار اختلال می‌شوند و از سوی دیگر، کاستی در عملکرد آن‌ها، نقصان در

1. Lent, Brown & Hackett

عملکرد تحصیلی را به همراه داشته است. مطالعات ایرانی این حوزه نیز گاهی خود خشونت را در چنین جایگاهی نشانده‌اند؛ به عبارت دیگر، محققان در گروه اخیر، به رابطه متغیرهایی از قبیل سلامت روان و کیفیت زندگی با بروز خشونت و به تبع آن، اثرگذاری بر عملکرد تحصیلی توجه کرده‌اند؛ براین اساس، به نظر می‌رسد ضرورت لازم برای پیشبرد مطالعاتی وجود دارد که بیش از پیش به رابطه مواجهه با خشونت خانگی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان توجه کنند.

نظریه‌های مرتبط با خشونت نیز، به‌طور صریح یا ضمنی دربرگیرنده مجموعه‌ای از شرایط و عوامل هستند که در محیط خانه به‌عنوان یک نهاد اجتماعی و عرصه‌ای برای تعاملات اجتماعی رو در رو، امکان بروز و ظهور دارند؛ در نتیجه، زمینه لازم را برای رخداد خشونت فراهم می‌آورند. بروز خشونت تعریف‌کننده دو موقعیت اجتماعی متمایز و متقابل است. در یک طرف، عامل بروزدهنده و در طرف مقابل، قربانی خشونت قرار دارند. به‌طور معمول، خشونت دو گونه اثرگذاری بر قربانیان خود دارد: عوارض مستقیم که در قالب انواع آسیب دیدگی‌های جسمی و روانی جلوه‌گر می‌شوند؛ عوارض غیرمستقیم که از اختلال در عملکردهای فردی و اجتماعی مختلف قربانیان ناشی می‌شوند. نقصان در پیشرفت تحصیلی نمونه‌ای از این گونه موارد است؛ از این رو، انتظار می‌رود که بتوان رابطه‌ای مفروض بین مواجهه با خشونت خانگی و عملکرد تحصیلی، به‌ویژه در سنین کودکی و نوجوانی در نظر گرفت و آن را مبنای بررسی‌ها و تحلیل‌های تجربی بیشتر قرار داد.

### ۳. روش پژوهش

در پژوهش حاضر از روش پیمایش<sup>۱</sup> استفاده شده است. «تحقیق پیمایشی، جمعیت‌های کوچک و بزرگ را با انتخاب و مطالعه نمونه‌های منتخب از آن جامعه‌ها برای کشف میزان نسبی شیوع، توزیع و روابط متقابل متغیرهای روان‌شناختی و جامعه‌شناختی بررسی می‌کند»

(کرلینجر<sup>۱</sup>، ۱۳۷۶، ص. ۶۵). علاوه بر این، برای تدوین چارچوب نظری تحقیق و مروری بر تحقیقات پیشین، از روش کتابخانه‌ای (اسنادی) بهره گرفته شده است. این مطالعه به لحاظ ماهیت، کاربردی، از نظر معیار زمان، مقطعی و از حیث معیار وسعت، پهنانگر است. جامعه آماری این تحقیق دانش‌آموزان متوسطه دوره اول شهر چناران در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بودند که در زمان انجام پژوهش، ۱۹۷۰ نفر بودند. لازم است ذکر شود که با اجرای نظام آموزشی جدید در سال ۱۳۹۰، پس از دوره ابتدایی، دوره متوسطه به ۶ سال؛ یعنی دوره متوسطه اول و دوره متوسطه دوم تقسیم شد که سه سال نخست، مقطع متوسطه عمومی و سه سال دوم، اختصاصی هستند؛ بر این اساس، مرحله نخست متوسطه نیز عمدتاً تعلیمات عمومی به شمار می‌رود؛ دوره‌ای که در آن، انتقال از کودکی به اواخر دوره‌های نوجوانی و جوانی روی می‌دهد. دوره تحصیلی در این مقطع شامل سه پایه؛ یعنی پایه‌های هفتم، هشتم و نهم است که با نام «دوره اول متوسطه» مشخص می‌شود (سند تحول بنیادی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰).

برآورد حجم نمونه یکی از قسمت‌های اساسی هر پژوهش پیمایشی است؛ «زیرا، اگر نمونه خیلی بزرگ باشد، امکانات تلف می‌شود. از سوی دیگر، اگر نمونه خیلی کوچک باشد، دقت نتایج کم می‌شود» (سرای، ۱۳۷۲، ص. ۱۲۷). «یکی از رایج‌ترین شیوه‌های تعیین حجم نمونه، استفاده از فرمول کوکران است» (افشانی، ۱۳۸۷، ص. ۵۸). در عین حال، استفاده از فرمول مذکور به اطلاع از نسبت صفتی معین در جامعه آماری مورد نظر وابسته است. مورگان و کرجسی<sup>۲</sup> (۱۹۷۰) برای سهولت در کار، جدولی را بر پایه فرمول کوکران طراحی نموده‌اند که می‌توان برای جامعه‌هایی با تعداد معین، حجم نمونه را در آن مشاهده کرد؛ بر این اساس، حجم نمونه‌ای معادل و بیشتر از ۳۸۲ نفر برای این پژوهش مناسب بود که برای اجتناب از

---

1. Fred N. Kerlinger  
2. Krejcie & Morgan

خطاهای احتمالی، نمونه‌ای معادل ۵۰۰ نفر مدنظر قرار گرفت و در نهایت، از ۴۹۲ نفر نمونه‌گیری شد.

در این تحقیق، نمونه‌گیری با روش تصادفی منظم انجام شده است. برای دریافت نمونه، ابتدا معرفی‌نامه‌ای از حراست آموزش و پرورش چناران گرفته شد. پس از انجام هماهنگی‌ها و مراحل اداری موردنیاز، آمار همه دانش‌آموزان و مدارس پسرانه و دخترانه شهر از سایت سند<sup>۱</sup> دریافت شد و از تعداد ۱۹۷۰ نفر در ۱۴ آموزشگاه موجود در سطح شهر که شامل ۷ آموزشگاه دخترانه و ۷ آموزشگاه پسرانه می‌شد، نمونه‌های موردنظر برحسب کد ملی به‌طور تصادفی و با فاصله عددی ۱۰ نفری انتخاب شدند. سپس، با مراجعه به مدارس مربوط، از دانش‌آموزان پرسش‌گری شد. شایان ذکر است که قبل از دادن پرسش‌نامه به دانش‌آموزان، درباره نحوه پاسخ‌گویی، اطمینان از محرمانه‌ماندن پاسخ‌های آنان و صداقت در پاسخ‌دهی، نکاتی ذکر شد.

ملاحظات اخلاقی مدنظر در این پژوهش به‌صورت زیر بوده است:

۱. هر آزمودنی از نظر شرکت در آزمون آزاد بوده است؛
۲. آزمودنی حق داشتن اسم مستعار در آزمون برای ناشناخته‌ماندن داشته است؛
۳. اطمینان‌دادن به آزمودنی‌ها از محرمانه‌ماندن پاسخ‌های آنان؛
۴. مسئولیت‌پذیری پژوهشگر نسبت به ایفای نقش اجتماعی خود در قبال پاسخ‌گویان و مسائل آن‌ها، در عین امانت‌داری و رازداری.

در ادامه تعریف عملیاتی متغیرهای اصلی تحقیق آورده شده است:

**مواجهه با خشونت:** مواجهه‌شدن افراد با خشونت سایر کنشگران اجتماعی، در طول زندگی و در عرصه‌های اجتماعی گوناگون امری محتمل است. انتظار می‌رود که زندگی و روابط اجتماعی دانش‌آموزان نیز به‌طور خاص در محیط خانه با این پدیده درگیر باشد. در

۱. سامانه دانش‌آموزی آموزش و پرورش به نشانی [Sanaad.medu.ir](http://Sanaad.medu.ir)



این تحقیق، شش نوع از انواع رفتارهای خشونت آمیز شامل خشونت فیزیکی، کلامی، روانی و عاطفی، اجتماعی و اقتصادی بررسی شده‌اند که برپایه گویه مندرج در جدول (۱) عملیاتی شده‌اند.

جدول ۱. گویه‌های مربوط به تعریف عملیاتی ابعاد مختلف خشونت در محیط خانه

مفهوم	گویه‌ها
خشونت جسمانی (فیزیکی)	پیچاندن مویا میچ دست یا هل دادن شما
	کتک‌زدن به شما با لگد و مشت و وسایل دیگر
	زخمی کردن شما با چاقو و اجسام دیگر
خشونت کلامی	مدام انتقاد کردن
	داد و فریادزدن
	بددهنی و فحش دادن
خشونت عاطفی (روانی)	اخم و قهر کردن
	تمسخر و کوچک شمردن شما
	تهدید به مرگ
خشونت اجتماعی	محدود کردن رابطه با دوستان
	محدود کردن رابطه با خانواده
	تهدید به بیرون کردن از منزل
خشونت اقتصادی	محروم کردن شما از امکانات اولیه زندگی
	مجبور کردن شما به کار در خارج منزل
	مجبور کردن شما به تکدی‌گری و کارهای خلاف قانون

عملکرد تحصیلی: چنانچه آموخته‌های آموزشگاهی فرد با توان و استعداد بالقوه او متناسب باشند یا آموخته‌های فرد با توان و استعداد وی متناسب باشند و در یادگیری بین توان بالقوه و بالفعل او فاصله نباشد، می‌توان گفت که دانش‌آموز به پیشرفت تحصیلی دست یافته است (افروز، ۱۳۷۷). در این تحقیق، عملکرد تحصیلی در قالب سنجه‌ای مشتمل بر ۱۳ گویه بررسی شده است (جدول ۲).

جدول ۲. گویه‌های وضعیت عملکرد تحصیلی

مفهوم	گویه‌ها
عملکرد تحصیلی	فهمیدن مطالب در کلاس
	سؤال پرسیدن از معلمان در کلاس
	علاقه‌مندی به حضور در کلاس
	مشارکت در کارهای گروهی مدرسه
	میزان شرکت در جلسه‌ها و همایش‌ها در مدرسه
	گفت‌وگوی درسی با همکلاسی‌ها
	راضی بودن از نمره‌ها
	علاقه‌مندی به ادامه تحصیل در مدرسه کنونی
	کمک به همکلاسی‌تان در انجام تکالیف درسی
	مشارکت در بحث‌های درسی
	کمک‌گرفتن از والدین یا سایر اعضای خانواده
	راحت انجام دادن تکالیف در منزل
	مطالعه کردن براساس برنامه‌ای تقریباً مشخص

ابزار و روش گردآوری داده‌ها: در این پژوهش، برای گردآوری داده‌ها از پرسش‌نامه‌ای شامل سه بخش استفاده شده است: بخش اول به مواجهه با خشونت در محیط خانه، بخش دوم به اطلاعات مواجهه با خشونت در محیط مدرسه و بخش سوم به سنجش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مربوط بودند که همگی در قالب طیف لیکرت طراحی شدند. در طراحی اولیه پرسش‌نامه، علاوه بر مراجعه به نمونه‌های مشابه و گاهی استنادارداشده، تلاش محققان بر بازطراحی و تدوین دوباره پرسش‌نامه متناسب با سؤال‌های پژوهش و ویژگی‌های جامعه هدف بود. پس از به دست آمدن اعتبار و پایایی پرسش‌نامه اولیه، از نسخه نهایی آن برای جمع‌آوری داده‌های موردنیاز استفاده شد. پس از دریافت مجوزهای لازم برای پرکردن پرسش‌نامه در مدارس، پرسش‌نامه با توجه به حجم نمونه، در بین دانش‌آموزان در مدارس منتخب توزیع و تکمیل شد؛ به طوری که با مراجعه به هر آموزشگاه و شناسایی دانش‌آموزان

موردنظر از آن‌ها درخواست شد تا چند دقیقه از وقت خود را در اختیار پرسشگر قرار دهند و به پرسش‌ها پاسخ دهند.

اعتبار<sup>۱</sup> و پایایی<sup>۲</sup>: اعتبار به صورت‌های مختلف به دست می‌آید. در این پژوهش، از اعتبار محتوایی استفاده شده است. بدین منظور، ابتدا گویه‌های تشکیل دهنده پرسش‌نامه از میان گویه‌های تحقیقات پیشین که زیر نظر اساتید مجرب، طراحی و اجرا شده بودند، انتخاب شدند همچنین، برای انتخاب بهترین گویه‌ها برای متغیرهای جدید، از نظرهای محققان و اساتید دیگر استفاده شد. سپس، در نهایت، یک بار دیگر پرسش‌نامه تدوین شده به اساتید و متخصصان منتخب نشان داده شد و از نظرهای آن‌ها برای تصحیح پرسش‌نامه کمک گرفته شد؛ بدین ترتیب، پرسش‌نامه این پژوهش از نوعی اعتبار محتوایی برخوردار است.

برای آزمون پایایی پرسش‌نامه، شیوه‌های متفاوتی وجود دارد. در پژوهش حاضر، با استفاده از داده‌های آزمون مقدماتی (پیش‌آزمون)، میزان آلفای کرونباخ برای متغیرهایی که به صورت سازه تهیه شده بودند، محاسبه شد. میزان آلفای به دست آمده، پایایی مطلوب ابزار تحقیق را نشان می‌دهد (جدول ۳).

جدول ۳. آلفای کرونباخ انواع خشونت در محیط خانه

آلفای کرونباخ استاندارد	آلفای کرونباخ	تعداد گویه‌ها	مقیاس
۰/۷۸	۰/۷۸	۹	خشونت فیزیکی در محیط خانه
۰/۸۰	۰/۸۰	۹	خشونت کلامی در محیط خانه
۰/۷۵	۰/۷۱	۹	خشونت روانی و عاطفی در محیط خانه
۰/۷۹	۰/۷۸	۹	خشونت اجتماعی در محیط خانه
۰/۸۵	۰/۸۲	۹	خشونت اقتصادی در محیط خانه
۰/۹۳	۰/۹۳	۱۵	مواجهه با خشونت پدر

1. validity
2. reliability

ادامه جدول ۳

مقیاس	تعداد گویه‌ها	آلفای کرونباخ	آلفای کرونباخ استاندارد
مواجهه با خشونت مادر	۱۵	۰/۸۴	۰/۸۶
مواجهه با خشونت سایر اعضای خانواده	۱۵	۰/۸۶	۰/۸۸
عملکرد تحصیلی	۱۳	۰/۹۷	۰/۹۷

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار کامپیوتری SPSS استفاده شد. در سطح توصیفی، از جداول یک‌بعدی و دوبعدی، فراوانی، درصد ستونی، میانگین و انحراف استاندارد و در سطح استنباطی نیز برای آزمون فرضیه‌ها از آزمون‌های ضریب همبستگی پیرسون و تی<sup>۱</sup> استفاده شد. در نهایت نیز تحلیل‌های چندمتغیره به کمک تکنیک رگرسیون چندگانه انجام شدند.

#### ۴. یافته‌ها

در این قسمت، ابتدا سیمای پاسخ‌گویان معرفی می‌شود و سپس، برحسب ابعاد مختلف، وضعیت مواجهه با خشونت در محیط خانه با توجه به عملکرد تحصیلی مقایسه می‌شود. براساس یافته‌ها، ۵۷/۱ درصد از نمونه دانش‌آموزان را پسران و ۴۲/۹ درصد را دختران تشکیل داده‌اند. در مجموع، ۲۸۱ نفر از دانش‌آموزان، پسر و ۲۱۱ نفر دختر بودند. بیشترین تعداد پاسخ‌گویان در گروه سنی ۱۴ سال بودند و کمترین آن‌ها در گروه سنی ۱۶ سال (حدود ۶ نفر؛ یعنی معادل ۱/۲ درصد) قرار داشتند. همچنین، بیشتر آزمودنی‌ها در پایه‌های هشتم و نهم بودند و کمترین آمار به پایه هفتم با جمعیتی در حدود ۲۸/۵ درصد مربوط بود. به لحاظ وضعیت تأهل نیز ۴۶۸ نفر مجرد بودند و فقط ۲۴ نفر (در حدود ۴/۹ درصد) متأهل بودند. ۵۸/۱ درصد از پاسخ‌گویان، شغل پدرشان را آزاد، ۲۷/۸ درصد دولتی، ۶/۹ بازنشسته و

1. t test

۳۳ نفر؛ یعنی معادل ۰/۴ درصد بیکار اعلام کردند. همچنین، ۸۳/۵ درصد از مادران پاسخ‌گویان، خانه‌دار بودند. بیشترین فراوانی در میزان درآمد خانواده در ۴۴/۵ درصد از آزمودنی‌ها، بین یک تا دو میلیون تومان و کمترین میزان فراوانی در درآمد خانواده، به درآمدهای سه تا چهار میلیونی با ۳/۷ درصد مربوط بود. سطح تحصیلات پدران آزمودنی‌ها نیز عموماً پایین بود؛ به طوری که ۱۵۳ نفر؛ یعنی ۳۱/۱ درصد دارای دیپلم و ۱۴۹ نفر معادل ۳۰/۳ درصد، بین سطوح ابتدایی و دیپلم سواد داشتند. در مورد مادران نیز سواد در سطح پایین‌تری گزارش شد. بر مبنای یافته‌ها، سواد ۳۰۰ نفر؛ یعنی ۰/۶۱ درصد از مادران آزمودنی‌ها بین ابتدایی تا دیپلم و ۱۴۷ نفر؛ یعنی معادل ۲۹/۹ درصد دیپلم بود. در ادامه، به منظور روشن شدن میزان خشونت‌دیدگی پاسخ‌گویان در محیط خانه، میانگین نمرات مربوط به شاخص‌های مختلف مورد نظر، به تفکیک دو جنس مرور می‌شود و معناداری اختلاف میانگین‌های نیز بررسی می‌شود. یافته‌های ارائه شده در جدول (۴) نشان می‌دهند که میانگین مواجهه با خشونت پدر، برای پسران و میانگین مواجهه با خشونت مادر، برای دختران بیشتر از گروه دیگر است.

جدول ۴. میانگین نمرات مواجهه با خشونت پدر، مادر و سایر اعضای خانواده بر حسب جنسیت

خطای استاندارد میانگین	انحراف معیار	میانگین	تعداد	جنسیت	
۰/۵۷	۹/۵۸	۲۱/۷۵	۲۸۱	مذکر	خشونت پدر
۰/۴۹	۷/۱۲	۱۹/۹۶	۲۱۱	مؤنث	
۰/۳۱	۵/۲۲	۱۹/۴۰	۲۸۱	مذکر	خشونت مادر
۰/۴۳	۶/۲۹	۲۰/۳۶	۲۱۱	مؤنث	
۰/۳۲	۵/۲۹	۱۸/۲۲	۲۸۱	مذکر	خشونت سایر اعضای خانواده
۰/۳۶	۵/۲۹	۱۸/۴۴	۲۱۱	مؤنث	

در جدول شماره ۵، نتایج بررسی مقایسه‌ای نمرات خشونت از سوی پدر، مادر و سایر اعضای خانواده در بین دانش‌آموزان دختر و پسر آمده است.

جدول ۵. آزمون تی نمرات خشونت پدر، مادر و سایر اعضای خانواده بر حسب جنسیت

معناداری t (دوطرفه)	آماره t	
۰/۰۲	۲/۳۸	خشونت پدر
۰/۰۷	-۱/۸۳	خشونت مادر
۰/۶۵	-۰/۴۶	خشونت سایر اعضای خانواده

با توجه به جدول (۵)، آزمون آماری تی نشان می‌دهد که در بین متغیرهای یادشده، نمره خشونت پدر بین دو جنس تفاوت معنادار دارد؛ البته نمره خشونت مادر نیز بر حسب جنسیت در آستانه معناداری قرار دارد.

جدول ۶. میانگین نمرات ابعاد مواجهه با خشونت در محیط خانه بر حسب جنسیت

خطای استاندارد میانگین	انحراف معیار	میانگین	تعداد	جنسیت	
۰/۲۱	۳/۵۱	۱۱/۴۸	۲۸۱	مذکر	خشونت فیزیکی در محیط خانه
۰/۲۳	۳/۳۹	۱۱/۳۷	۲۱۱	مؤنث	
۰/۲۶	۴/۴۱	۱۳/۰۹	۲۸۱	مذکر	خشونت کلامی در محیط خانه
۰/۳۳	۴/۷۶	۱۳/۲۹	۲۱۱	مؤنث	
۰/۲۳	۳/۸۰	۱۲/۵۹	۲۸۱	مذکر	خشونت روانی و عاطفی در محیط خانه
۰/۲۷	۳/۹۴	۱۲/۶۳	۲۱۱	مؤنث	
۰/۲۵	۴/۲۱	۱۱/۸۶	۲۸۱	مذکر	خشونت اجتماعی در محیط خانه
۰/۲۷	۳/۹۶	۱۱/۶۸	۲۱۱	مؤنث	
۰/۲۰	۳/۲۸	۱۰/۳۶	۲۸۱	مذکر	خشونت اقتصادی در محیط خانه
۰/۱۷	۲/۴۶	۹/۷۹	۲۱۱	مؤنث	
۱/۰۰	۱۶/۷۰	۶۰/۴۶	۲۸۱	مذکر	نمره کلی خشونت در محیط خانه
۱/۰۶	۱۵/۴۷	۵۹/۹۱	۲۱۱	مؤنث	

در بین ابعاد مختلف خشونت، بیشترین میانگین به خشونت‌های کلامی و کمترین میانگین به خشونت اقتصادی است متعلق است (جدول ۶).

جدول ۷. آزمون تی ابعاد مواجهه با خشونت در محیط خانه بر حسب جنسیت

معناداری t (دوطرفه)	آماره t	
۰/۷۵	۰/۳۳	خشونت فیزیکی در محیط خانه
۰/۶۳	-۰/۴۸	خشونت کلامی در محیط خانه
۰/۹۰	-۰/۱۲	خشونت روانی و عاطفی در محیط خانه
۰/۶۲	۰/۵۰	خشونت اجتماعی در محیط خانه
۰/۰۳	۲/۲۰	خشونت اقتصادی در محیط خانه
۰/۷۱	۰/۳۸	نمره کلی خشونت در محیط خانه

همان‌طور که از داده‌های جدول (۷) مشخص است، در بین ابعاد مورد بررسی، صرفاً برای خشونت اقتصادی بر حسب جنسیت تفاوت معناداری مشاهده می‌شود.

جدول ۸. میانگین نمرات عملکرد تحصیلی بر حسب جنسیت

خطای استاندارد میانگین	انحراف معیار	میانگین	تعداد	جنسیت	
۰/۸۹	۱۴/۹۰	۳۸/۳۲	۲۸۱	مذکر	عملکرد تحصیلی
۰/۹۸	۱۴/۲۴	۴۲/۷۰	۲۱۱	مؤنث	

در مورد متغیر عملکرد تحصیلی، بر اساس داده‌های جدول (۸)، میانگین نمره دختران (۴۲/۷۰) بیشتر از پسرها (۳۸/۳۲) است.

جدول ۹. آزمون معناداری اختلاف میانگین نمرات عملکرد تحصیلی بر حسب جنسیت

معناداری t (دوطرفه)	آماره t	معناداری F	آماره F	
۰/۰۰۰	-۳/۳۱	۰/۱۹	۱/۶۹	عملکرد تحصیلی

مطابق آنچه در جدول (۹) مشاهده می‌شود، نتایج آزمون آماری نشان می‌دهد که متغیر عملکرد تحصیلی در دو گروه جنسی دارای اختلاف میانگین معناداری است.

جدول ۱۰. همبستگی پیرسون بین خشونت پدر، مادر و سایر اعضای خانواده با عملکرد تحصیلی

خشونت سایر اعضای خانواده	خشونت مادر	خشونت پدر		
-۰/۱۹۱	-۰/۴۲۱	-۰/۵۳۶	ضریب همبستگی پیرسون	عملکرد تحصیلی
۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	معناداری (دوطرفه)	
۴۹۲	۴۹۲	۴۹۲	تعداد	

با توجه به جدول (۱۰)، بین عملکرد تحصیلی و خشونت پدر، خشونت مادر و خشونت سایر اعضای خانواده همبستگی معکوس و معنادار وجود دارد. در عین حال، مقدار این همبستگی برای خشونت پدر (برابر با -۰/۵۳۶) شدیدتر از خشونت مادر (برابر با ۰/۴۲۱) است.

جدول ۱۱. ضریب همبستگی پیرسون بین ابعاد مواجهه با خشونت در محیط خانه با عملکرد تحصیلی

نمره کلی خشونت	خشونت اقتصادی	خشونت اجتماعی	خشونت روانی عاطفی	خشونت کلامی	خشونت فیزیکی		
-۰/۵۰۳	-۰/۳۲۵	-۰/۵۱۱	-۰/۴۰۵	-۰/۳۸۲	-۰/۴۸۷	ضریب همبستگی	عملکرد تحصیلی
۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	معناداری (دوطرفه)	
۴۹۲	۴۹۲	۴۹۲	۴۹۲	۴۹۲	۴۹۲	تعداد	

با توجه به جدول (۱۱)، بین عملکرد تحصیلی و خشونت فیزیکی، کلامی، روانی عاطفی، اجتماعی و اقتصادی در محیط خانه همبستگی معکوس و معنادار وجود دارد. بالاترین همبستگی بین خشونت اجتماعی و عملکرد تحصیلی، برابر با -۰/۵۱۱ و کمترین آن بین خشونت اقتصادی و عملکرد تحصیلی، برابر با -۰/۳۲۵ است.



تحلیل چندمتغیره در این مطالعه، برپایه رگرسیون چندمتغیره خطی به روش گام به گام انجام شده است. در اولین تحلیل، ابعاد مختلف خشونت خانگی به همراه متغیرهای دیگری شامل سن، جنسیت، تحصیلات والدین، درآمد خانوار و اطلاع رسانی درباره خشونت دیدگی در خانه، به عنوان متغیرهای مستقل و عملکرد تحصیلی به عنوان متغیر وابسته به مدل وارد شدند.

جدول ۱۲. معرفی مدل رگرسیونی مربوط به ابعاد خشونت خانگی (آخرین مدل در اجرا به روش گام به گام)

ضریب R	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای استاندارد تخمین	آماره f	معناداری
۰/۶۳۱	۰/۳۹۸	۰/۳۹۱	۱۱/۵۲	۵۳/۵۴	۰/۰۰۰

نتایج جدول (۱۲) که به آخرین مدل حاصل در اجرای رگرسیون چندمتغیره به روش گام به گام مربوط است، نشان می دهد که متغیرهای وارد شده به مدل رگرسیونی، در مجموع ۳۹ درصد از تغییرات متغیر وابسته (عملکرد تحصیلی) را تبیین می کنند.

جدول ۱۳. متغیرهای وارد شده به مدل رگرسیونی مربوط به ابعاد خشونت خانگی در آخرین اجرا به روش گام

به گام

معناداری	آماره t	بتا	ثابت (معادل ۵۱/۷۵)
۰/۰۰۰	۱۷/۸۷		
۰/۰۰۰	-۵/۴۵	-۰/۲۷	خشونت اجتماعی در محیط خانه
۰/۰۰۱	۳/۴۷	۰/۱۶	تحصیلات والدین
۰/۰۰۰	-۴/۶۲	-۰/۱۷	اطلاع رسانی درباره خشونت دیدگی در خانه
۰/۰۰۰	۴/۳۰	۰/۱۵	جنسیت
۰/۰۰۰	-۳/۷۷	-۰/۱۸	خشونت فیزیکی در محیط خانه
۰/۰۲۳	۲/۲۸	۰/۱۰	درآمد خانواده

## 1. Stepwise

با توجه به جدول (۱۳)، نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون نشان می‌دهد که خشونت اجتماعی در محیط خانه دارای بیشترین ضریب بتا معادل (۰/۲۷-) است. همچنین، خشونت فیزیکی، تحصیلات والدین، جنسیت، اطلاع‌رسانی درباره خشونت‌دیدگی در خانه و درآمد والدین نیز دارای ضرایب بتای معنادار هستند. سایر متغیرها به دلیل فقدان قدرت تبیین‌کنندگی در حضور متغیرهای مورد اشاره، از مدل کنار گذاشته شدند. در دومین تحلیل، عاملان سه‌گانه خشونت خانگی به همراه متغیرهای دیگری شامل سن، جنسیت، تحصیلات والدین، درآمد خانوار و اطلاع‌رسانی درباره خشونت‌دیدگی در خانه، به‌عنوان متغیرهای مستقل و عملکرد تحصیلی به‌عنوان متغیر وابسته به مدل وارد شدند.

جدول ۱۴. معرفی مدل رگرسیونی مربوط به عاملان خشونت خانگی در آخرین مدل به روش گام به گام

معناداری	آماره f	خطای استاندارد تخمین	ضریب تعیین تعدیل شده	ضریب تعیین	ضریب R
۰/۰۰۰	۵۱/۰۱	۱۱/۶۳	۰/۳۷۹	۰/۳۸۷	۰/۶۲۲

همان‌طور که در جدول (۱۴) مشاهده می‌شود، متغیرهای وارد شده به مدل رگرسیونی اخیر، در مجموع حدود ۳۸ درصد از تغییرات متغیر وابسته (عملکرد تحصیلی) را تبیین می‌کنند.

جدول ۱۵. متغیرهای وارد شده به مدل رگرسیونی مربوط به عاملان خشونت خانگی در آخرین مدل به روش گام به گام

معناداری	آماره f	بتا	ثابت (معادل ۴۹/۵۰)
۰/۰۰۰	۱۶/۹۳		خشونت پدر
۰/۰۰۰	-۶/۴۲	۰/۳۱	تحصیلات والدین
۰/۰۰۱	۳/۳۵	۰/۱۵	اطلاع‌رسانی درباره خشونت‌دیدگی در خانه
۰/۰۰۰	-۴/۴۷	-۰/۱۷	جنسیت
۰/۰۰۰	۳/۸۰	۰/۱۴	خشونت مادر
۰/۰۰۸	-۲/۶۷	-۰/۱۲	درآمد خانواده
۰/۰۳۱	۲/۱۶	۰/۱۰	

نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون نشان می‌دهد که خشونت پدر دارای بیشترین ضریب بتا معادل (۰/۳۱-) است. همچنین، خشونت مادر، تحصیلات والدین، جنسیت، درآمد خانوار و اطلاع‌رسانی درباره خشونت‌دیدگی در خانه دارای ضرایب بتای معنادار هستند. سایر متغیرها به دلیل فقدان قدرت تبیین‌کنندگی در حضور متغیرهای مورد اشاره، از مدل کنار گذاشته شدند (جدول ۱۵).

#### ۵. بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی از انجام پژوهش حاضر، بررسی میزان مواجهه با خشونت در محیط خانه در بین دانش‌آموزان دوره اول متوسطه شهر چناران و رابطه آن بر عملکرد تحصیلی آن‌ها بود. در مجموع، نتایج نشان داد که خشونت اجتماعی نسبت به دیگر ابعاد مواجهه با خشونت در محیط خانه، در بالاترین سطح قرار داشت. همچنین، تجربه خشونت‌دیدگی از جانب پدر بیش از مادر و سایر اعضای خانواده بود. به‌طور کلی، نظریه‌های مرور شده در حوزه خشونت از قبیل نظریه یادگیری اجتماعی (باندورا، ۱۹۷۸) و نظریه منابع (گود، ۱۹۷۱) و نیز یافته‌های نظری و تجربی مبسوط کلمن (بیکر، ۱۳۸۶) ناظر بر نقش تعیین‌کننده زمینه و شرایط اجتماعی و خانوادگی دانش‌آموزان در عملکرد تحصیلی آن‌ها، نتایج این پژوهش را پشتیبانی می‌کنند. همچنین، ارتباطی که بین خشونت‌دیدگی در محیط خانه با عملکرد تحصیلی در مطالعات تجربی از قبیل تامسون و ماسات (۲۰۰۵)، ایبارا و ویلکنز (۲۰۰۷) و کارل و هوکسترا (۲۰۱۰) بیان شده است، در این پژوهش نیز مشاهده و تأیید شده است.

بر اساس تأکید منابع مختلف از جمله طالبان (۱۳۸۷)، محیط خانواده و روابط اجتماعی جاری در آن فراهم‌آورنده شرایط و زمینه لازم برای شکل‌گیری خلیات و رفتارهای فردی و اجتماعی افراد به‌ویژه کودکان و نوجوانان هستند. یکی از مهم‌ترین عرصه‌های متأثر از تجربه زندگی خانوادگی، عرصه آموزش است که بازتاب آن را می‌توان در مقیاس‌های مختلف عملکرد تحصیلی دید. مطابق با یافته‌های این مطالعه، چنانچه به دلیل رفتارها و

برخوردهای آسیب‌رسانی همچون اعمال خشونت، ویژگی سازنده و تعالی‌بخش بودن محیط خانواده دچار نقصان شود، سایر عرصه‌های مرتبط از جمله فرایند آموزش کودکان و نوجوانان در محیط مدرسه نیز از آن متأثر خواهند شد که نتیجه نهایی آن را می‌توان در قالب افت شاخص‌های مختلف ناظر بر عملکرد تحصیلی مشاهده کرد.

خشونت‌ها، در نتیجه عوامل متعدد اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، روانی و غیره پدید می‌آیند؛ از این رو، نمی‌توان با آن‌ها برپایه نسخه‌ای از پیش موجود و واحد مواجهه و مقابله کرد، اما می‌توان مجموعه‌ای از برنامه‌های حمایتی و آگاهی‌بخش، متناسب با خصوصیات جامعه هدف و با در نظر داشتن همه ذی‌نفع‌ها ارائه کرد. تدوین چنین برنامه‌های مستلزم نگاه متوازن به منافع، اولویت‌ها، شرایط و ویژگی‌های هر دو گروه خشونت‌دیده و اعمال‌کننده خشونت و نیز برخورداری از تصویری روشن از وضع موجود به همراه معیارهای معینی در راستای تدوین چشم‌انداز مطلوب است. همه این موارد، انجام مطالعاتی بیشتر و متنوع‌تر را به لحاظ قلمروهای زمانی، مکانی و متغیرهای وارد شده به فرایند پژوهش می‌طلبند.

#### کتابنامه

۱. احمدی، ح. (۱۳۸۷). *جامعه‌شناسی انحرافات*. تهران: انتشارات سمت.
۲. اعزازی، ش. (۱۳۸۰). *خشونت خانوادگی: زنان کتک‌خورده*. تهران: نشر سالی.
۳. افشانی، س. ع. ر. (۱۳۸۷). *آموزش کاربردی SPSS در علوم اجتماعی و رفتاری*. یزد: دانشگاه یزد.
۴. آقایی‌گلوبی، ع.، و آقاخانی، ک. (۱۳۷۹). *بررسی پدیده همسرآزاری در شهر تهران در سال ۱۳۷۹* (جلد سوم: پرخاشگری و جنایت). تهران: نشر آگه.
۵. بستان، ح. (۱۳۸۲). *نابرابری و ستم جنسی از دیدگاه اسلام و فمینیسم*. قم: پژوهشکده حوزه و دانشگاه.
۶. بندورا، آ. (۱۳۷۴). *نظریه یادگیری* (ف. ماهر، مترجم). شیراز: راهگشا.
۷. بوردیو، پ. (۱۳۸۷). *درباره تلویزیون و سلطه ژورنالیسم* (ن. فکوهی، مترجم). تهران: نشر آشیان.
۸. بیکر، ت. (۱۳۸۶). *نحوه انجام تحقیقات اجتماعی* (ه. نائبی، مترجم). تهران: نی.

۹. پارسا، م. (۱۳۷۲). روان‌شناسی یادگیری بر بنیاد نظریه‌ها (چاپ دوم). تهران: بعثت.
۱۰. پورنقاش تهرانی، س. س. (۱۳۸۴). بررسی خشونت خانوادگی در خانواده‌های تهرانی. *دوماهنامه علمی - پژوهشی رفتار دانشور*، ۱۲(۱۳)، ۲۳-۳۶.
۱۱. خوشابی، ک.، حبیبی عسگرآبادی، م.، فرزادفرد، س. ز.، و محمدخانی، پ. (۱۳۸۶). میزان شیوع کودک‌آزاری در دانش‌آموزان دوره راهنمایی شهر تهران. *فصلنامه رفاه اجتماعی*، ۷، ۱۱۵-۱۳۵.
۱۲. راس، آ. (۱۳۷۳). *روان‌شناسی شخصیت* (س. جمالفرد، مترجم). تهران: مرکز.
۱۳. رسول‌زاده اقدم، ص. (۱۳۸۱). *عوامل مؤثر بر خشونت علیه کودکان در خانواده‌های تهرانی* (پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد منتشرنشده در رشته جامعه‌شناسی). دانشگاه تهران، تهران، ایران.
۱۴. رفیع‌پور، ف. (۱۳۷۸). *آنومی یا آشفتگی اجتماعی*. تهران: سروش.
۱۵. ریتزر، ج. (۱۳۷۷). *نظریه‌های جامعه‌شناسی در دوران معاصر* (م. ثلاثی، مترجم). تهران: انتشارات علمی.
۱۶. ساروخانی، ب. (۱۳۷۷). *روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی* (جلد دوم (بینش‌ها و فنون)). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۱۷. سخاوت، ج. (۱۳۸۹). *جامعه‌شناسی انحرافات*. تهران: انتشارات پیام نور.
۱۸. سلیمی، ع.، و داوری، م. (۱۳۸۶). *جامعه‌شناسی کج‌روی: مجموعه مطالعات کج‌روی و کنترل اجتماعی*. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۱۹. شرکاوی، م. (۱۳۷۹). *درآمدی بر جامعه‌شناسی آموزش و پرورش* (م. ج. پوینده، مترجم). تهران: نقش جهان.
۲۰. شمس اسفندآبادی، ح.، و امامی‌پور، ص. (۱۳۸۲). بررسی میزان رواج همسرآزاری و عوامل مؤثر بر آن. *فصلنامه پژوهش زنان*، ۵، ۵۹-۸۲.
۲۱. صهبائی، ف.، دواچی، ا.، و نجفی، ز. (۱۳۸۵). *عوامل خانوادگی، روانی و اجتماعی مؤثر بر کودک‌آزاری در دبستان‌های دولتی دخترانه تهران*. *مجله علوم پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی*، ۱۶(۱۰)، ۴۳-۴۸.
۲۲. فرجاد، م. ح. (۱۳۷۴). *رودررو با مشکلات و اختلالات روانی - درمانی خانواده*. تهران: انتشارات بدر.
۲۳. کرلینجر، ف. ا. (۱۳۷۶). *مبانی پژوهش در علوم رفتاری* (ح. پاشا شریفی، و ج. نجفی زند، مترجمان). تهران: آوای نور.

۲۴. گیدنز، آ. (۱۳۷۸). جامعه‌شناسی (م. صبوری، مترجم). تهران: نی.
۲۵. مبارکی، م. (۱۳۸۳). بررسی رابطه بین سرمایه اجتماعی و جرم (پایان‌نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده در رشته جامعه‌شناسی). دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
۲۶. محمدخانی، پ. (۱۳۷۸). کودک‌آزاری، شیوع و انواع، ویژگی‌های روان‌شناختی کودکان آزار دیده، کیفیت زندگی و سلامت عمومی والدین (پایان‌نامه دکتری منتشر نشده در رشته روان‌شناسی تربیتی). دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.
۲۷. منیر، م. د، بادغیسی، س، صالحی، ع. ک، و کاوه، ع. ا. (۱۳۸۸). خشونت خانوادگی، عوامل و راهکارهای مقابله با آن. تهران: شبکه جامعه مدنی و حقوق بشر.
۲۸. نامداری، پ. (۱۳۷۸). بررسی میزان شیوع سوءرفتار در دانش‌آموزان دوره راهنمایی شهر خرم‌آباد و تعیین عوامل مؤثر بر آن (پایان‌نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده در رشته بهداشت). دانشگاه علوم پزشکی تهران، تهران، ایران.
۲۹. نورمحمدی، غ. ر. (۱۳۸۹). نفعی خشونت علیه زنان از دیدگاه علم و دین. تهران: مرکز امور زنان و خانواده نهاد ریاست جمهوری.

30. Bandura, A. (1978). Social learning theory of aggression. *Journal of Communication*, 28(3), 12-29.
31. Carrell, S. E., & Hoekstra, M. L. (2010). Externalities in the classroom: How children exposed to domestic violence affect everyone's kids. *American Economic Journal: Applied Economics*, 2(1), 211-228.
32. Goode, W. J. (1971). Force and violence in the family. *Journal of Marriage and the Family*, 33(4), 624-636.
33. Hirschi, T. (1986). On the Compatibility of Rational Choice and Social Control Theories of Crime (From Reasoning Criminal, P 105-118, 1986, Derek B Cornish and Ronal V Clarke, eds.-See NCJ-102282). United States.
34. Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610.
35. Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122.
36. Rugutt, J. K., & Chemosit, C. C. (2005). A study of factors that influence college academic achievement: A structural equation modeling approach. *Journal of Educational Research and Policy Studies*, 5(1), 66-90.

37. Thompson, T., & Massat, C. R. (2005). Experiences of violence, post-traumatic stress, academic achievement and behavior problems of urban African-American children. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 22(5-6), 367-393.
38. Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
39. Ybarra, G. J., Wilkens, S. L., & Lieberman, A. F. (2007). The influence of domestic violence on preschooler behavior and functioning. *Journal of Family Violence*, 22(1), 33-42.