

اعتباریابی مدل مدرسه امن برای مدارس ابتدایی

منیره مقدم^۱

جعفر قهرمانی^۲

محمد حسنی^۳

(تاریخ دریافت ۱۴۰۳/۱۲/۲۷ - تاریخ تصویب ۱۴۰۴/۵/۷)

نوع مقاله: علمی پژوهشی

چکیده

آموزش و پرورش تأمین کننده نیروهای متخصص هر جامعه است و دارای کارکردهای مختلفی می باشد. اثربخشی و کارایی آموزش و پرورش در هر کشور از اولویت های آن کشور است. اگر مدارس امن باشند، جو مثبت و فرهنگ حمایتی برای کارکنان و دانش آموزان فراهم خواهد شد. این امر موجب می شود مدیران و کادر اجرایی وظایف خود را با اطمینان بیشتری انجام دهند، معلمان مدیریت موثرتری بر کلاس داشته باشند و دانش آموزان نیز با آرامش و امنیت در فرایند یادگیری مشارکت کنند. هدف از پژوهش حاضر، اعتباریابی مدل مدرسه امن برای مدارس ابتدایی است. جامعه آماری بخش کمی شامل کلیه معلمان ابتدایی استان آذربایجان غربی بود که

^۱ - دانشجوی دکتری گروه مدیریت آموزشی، واحد مرند، دانشگاه آزاد اسلامی، مرند، ایران.

^۲ - استادیار گروه مدیریت آموزشی، واحد مرند، دانشگاه آزاد اسلامی، مرند، ایران (نویسنده مسئول).

Jafarmn۲۱@yahoo.com

^۳ - استاد، گروه علوم تربیتی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران.

با استفاده از روش نمونه گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای و براساس جدول چسی-مورگان به تعداد (۳۹۰ = n) انتخاب شدند. برای جمع آوری داده‌ها از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. روایی و پایایی ابزار با استفاده از نظر متخصصان و آلفای کرونباخ تایید گردید. در نهایت ۶ مولفه: امنیت فیزیکی، امنیت عاطفی-روانشناختی، امنیت اجتماعی، امنیت محیطی، امنیت آموزشی و عدم خشونت معلم شناسایی شدند. دربخش کمی داده‌ها با استفاده از مدل یابی معادلات ساختاری مورد تحلیل قرار گرفتند و نتایج، اعتبار و برازش مناسب مدل مدرسه امن را برای مدارس ابتدایی تایید کردند.

واژه‌های کلیدی: مدرسه امن، مدارس ابتدایی، امنیت فیزیکی، امنیت آموزشی و عدم خشونت معلم.

مقدمه

از نظر جامعه شناسان و نخبگان هر جامعه‌ای آموزش و پرورش از مهمترین و مؤثرترین نهادهای هر کشور است و ابزار مهم برای دستیابی به اهداف و مقاصد اجتماعی، آموزش و پرورش می باشد که باعث رشد و توسعه اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی و سیاسی می شود. تحقیقات و تجربیات گذشته نشان می دهد که الزاماً توسعه پایدار به کیفیت نیروی انسانی بستگی دارد و پیش شرط موفقیت، ثبات و استمرار هر نوع توسعه و تغییر، سرمایه گذاری در بعد انسانی به منزله رکن و اساس اصلی و محوری آن می باشد. در فضاهای آموزشی دوره ابتدایی حس امنیت هم برای دانش آموزان و هم والدین دارای اهمیت ویژه‌ای است. تحقیقات نشان داده‌اند که وجود جو آموزشی با رویکرد ایمنی فیزیکی و روانی موجب افزایش کارایی و اثربخشی آموزشی و رشد علمی، جسمی و فرهنگی و اجتماعی دانش آموزان می شود (نصیری، ۱۳۹۴).

بدون آموزش و پرورش، ارتباط بین افراد جامعه دچار مشکل می شود لذا دانش آموزان از طریق تعامل با افراد جامعه برای پذیرش نقش‌های اجتماعی آماده می شوند و این امر نیز از کارکردهای مهم این نهاد می باشد. افراد در جامعه آداب، رسوم اجتماعی و رفتارهای مطلوب جامعه را یاد گرفته و آنها را در درون خود نهادینه می کنند تا رفتاری مورد پذیرش افراد جامعه و خانواده داشته باشند جامعه پذیری تنها روش قبول حس مسئولیت پذیری و همکاری برای کار گروهی و زندگی در متن جامعه است (دهقان و همکاران، ۱۴۰۰).

اگرچه مفهوم مدارس امن، مفهوم جدیدی نیست اما در دهه‌های اخیر به‌طور جدی مورد توجه محققان، متخصصان و دست‌اندرکاران حوزه تعلیم و تربیت قرار گرفته است (دی آنجلیس و ولک^۱، ۲۰۱۹؛ دی آنجلیس و ولک، ۲۰۲۰؛ مک ایچین و همکاران^۲، ۲۰۲۰) و این توجه، نتیجه افزایش جرم و جنایت و خشونت در مدارس است (شوالباخ و دی آنجلیس، ۲۰۲۲). محیط امن برای آموزش و یادگیری، خواسته اکثر والدین، دانش‌آموزان و معلمان است. یک محیط آموزشی و یادگیری امن برای معلمان، دانش‌آموزان و مدیران مدرسه جزء مهمی از عملیات مدرسه است. محیط ناامن تدریس و یادگیری تأثیرات منفی بر روحیه معلمان، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و اداره مدرسه دارد. یکی از اهداف بیشتر مدارس ایجاد محیطی مناسب برای یادگیری است، محیطی که هم برای معلمان و هم برای دانش‌آموزان امن باشد (مجوی-موال^۳، ۲۰۰۹: ۶)

امروزه موضوع مدارس امن از اولویت‌های جدی مدارس و آموزش و پرورش دنیا است که بخش عمده‌ای از تحقیقات دانشگاهی را به خود اختصاص می‌دهد. براساس نظریه مازلو امنیت در اولویت دوم تأمین سلسله مراتب نیازها قرار دارد و باید قبل از نیازهای روابط اجتماعی، احترام و خود شکوفایی تأمین شود. تحقیقات مختلف در کشورهای گوناگون نشان می‌دهد که والدین، امن بودن مدارس را مهم‌ترین عامل برای انتخاب مدرسه می‌دانند (بدریک و برک^۴، ۲۰۱۸؛ کت و راینسمیت^۵، ۲۰۱۷؛ کلی و اسکافیدی^۶، ۲۰۱۳). همچنین خانواده‌ها اهمیت زیادی بر ایمنی مدرسه قائل هستند زیرا ایمنی یک نیاز اساسی است که باید قبل از نتایج دیگر مانند پیشرفت تحصیلی و تربیت شهروندی برآورده شود. محیط ناامن می‌تواند نتایج منفی زیادی به‌همراه داشته باشد و بر سلامت روان، شادی، رضایت، رفاه و درآمد تأثیر منفی بگذارد (آلدريج، مک چزنی

^۱ DeAngelis & Wolf

^۲ McEachin et al

^۳ Mjoni-Mwale

^۴ Bedrick & Burke

^۵ Catt & Rhinesmith

^۶ Kelly and Scaffidi

و آفاری^۱، ۲۰۱۹؛ آلدريج و مک‌چسني، ۲۰۱۸؛ دی آنجلسودیلز^۲، ۲۰۱۸؛ ریوز و همکاران^۳، ۲۰۱۸).

آموزش ابتدایی یکی از دوره‌های مهم آموزشی است که بر شایستگی‌ها و رشد دانش‌آموزان اثر مستقیم دارد. خلاقیت از جمله عواملی که در این دوره می‌تواند شایستگی‌ها و رشد دانش‌آموزان اثر مطلوبی داشته باشد. دوره ابتدایی را به‌لحاظ رشد، تربیت و تکوین شخصیت دانش‌آموزان دوره بسیار مهمی می‌دانند، همچنین به این دوره، دوره اطاعت، تأدیب، خلاقیت و به روز استعداد‌های عمومی هم گفته‌اند. مدارس باید محیط آموزشی امنی باشند که در آن یادگیری اثربخش به وجود آید. همچنین محیط ناامن می‌تواند بر بسیاری از پیامدهای مهم دیگر زندگی مانند سلامت روان، شادی، رضایت و رفاه تأثیر منفی بگذارد. همچنین آموزش اثربخش زمانی به وجود می‌آید که روابط سازنده دانش‌آموز و معلم وجود داشته باشد، و مدارس امن باشند.

در این راستا این تحقیق دنبال پاسخ‌گویی به سؤالات زیر می‌باشد:

- مدل مناسب مدرسه امن در دوره ابتدایی و میزان اعتبار آن کدام است؟
- مولفه مدرسه‌های امن در دوره ابتدایی کدامند؟
- هر یک از مولفه‌های مدرسه امن دوره ابتدایی از چه اولویتی برخوردارند؟

تحقیقات مختلفی در رابطه با موضوع تحقیق انجام یافته که به چند مورد آن اشاره می‌کنیم:

کشوری، سلیمان‌پور و اسماعیلی شاد (۱۴۰۱) تحقیقی با عنوان "طراحی چارچوب نظری مدارس امن در آموزش و پرورش ایران: یک پژوهش کیفی" انجام دادند. هدف تحقیق مذکور، بررسی و شناسایی مولفه‌های مدارس امن بود که به‌عنوان راهنما برای مدیران مدارس و تصمیم‌گیرندگان حوزه آموزش و پرورش قابل استفاده باشد؛ بود. این تحقیق به شیوه کیفی و با استفاده از تحلیل محتوا انجام شد. گردآوری داده‌ها و استخراج مضامین مرتبط با استفاده از مصاحبه نیمه ساختار یافته با خبرگان کلیدی در این حوزه صورت گرفت. انتخاب مشارکت‌کنندگان با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و معیار اشباع نظری بود که بر اساس آن تعداد ۱۵ نفر از معلمان و متخصصان حوزه در آموزش و پرورش انتخاب شدند. داده‌ها به‌روش تحلیل مضمون

^۱ Aldridge, McChesney & Afari

^۲ DeAngelis & Dills

^۳ Reaves et al

بررسی شدند. یافته‌ها نشان داد که مدلی برای مدارس امن با دو دسته مولفه اصلی تحت عنوان ۱- مولفه‌های روانشناختی- اجتماعی با مضامین سازمان‌دهنده: امنیت روانی، امنیت فیزیکی، امنیت رفتاری، امنیت اجتماعی؛ با ۱۷ مضامین پایه و ۴ مضمون سازمان‌دهنده و ۲- مولفه‌های آموزشی- درسی با مضامین سازمان‌دهنده: امنیت فیزیکی، امنیت رفاهی و امنیت آموزشی با ۳ مضمون سازمان‌دهنده و ۸ مضمون پایه شناسایی و ماتریس مضامین مرتبط ترسیم گردید.

-تباوار(۱۳۹۹) تحقیقی با عنوان " بررسی رابطه مدیریت ناب و مدرسه امن با نتایج یادگیری در دانش‌آموزان دوره متوسطه دوره دوم منطقه دشتیاری" انجام داد. هدف تحقیق مذکور بررسی تعیین رابطه مدیریت ناب و مدرسه امن با نتایج یادگیری در دانش‌آموزان دوره دوم منطقه دشتیاری بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه معلمان متوسطه دوره دوم منطقه دشتیاری بود. تعداد این معلمان ۸۰ نفر بود بنابراین از روش سرشماری برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده شده بود. نتایج این تحقیق نشان داد که بین مدیریت ناب و مدرسه امن با نتایج یادگیری در دانش‌آموزان دوره متوسطه دوره دوم منطقه دشتیاری رابطه معناداری وجود دارد همچنین نتایج این تحقیق نشان داد که مدرسه امن با نتایج یادگیری در دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد -بویی و نگوین(۲۰۲۴) تحقیقی با عنوان " جو مدرسه، نگرش نسبت به خشونت مدرسه، و رفتارهای خشونت‌آمیز در میان دانش‌آموزان دبیرستانی در ویتنام " انجام دادند نتایج این تحقیق نشان داد بین جو مدرسه، نگرش نسبت به خشونت مدرسه و رفتارهای خشونت‌آمیز دانش‌آموزان رابطه منفی و معناداری وجود دارد.

-فوسوم، اسکوکائوسکاس، هندگارد، هانسن و کیرستاد (۲۰۲۳) تحقیقی با عنوان " اهمیت قلدری سنتی، قلدری سایبری و مشکلات سلامت روان برای دانش‌آموزان راهنمایی که در محیط مدرسه احساس ناامنی می‌کنند" انجام دادند نتایج این تحقیق نشان داد عدم احساس امنیت در مدرسه به‌طور قابل توجهی با آزار و اذیت، مشکلات سلامت روانی رابطه دارد.

-مدینه^۱(۲۰۲۲) تحقیقی با عنوان "یک محیط کلاسی امن که باعث ترویج سواد در زبان

^۱ Medina

انگلیسی به عنوان زبان دوم دانش‌آموزان تازه وارد انجام داد. با اساس تحقیق حاضر، اکثر تازه واردان با شناخت نکردن زبانی که آنها را احاطه کرده است و همچنین از نظر تحصیلی عقب هستند. بنابراین، فرآیند انطباق برای آنها و همچنین برای معلمان که اغلب آمادگی کافی برای رویارویی با یک کلاس کامل همراه با دانش‌آموزی را که شناخت نمی‌کند چه چیزی تدریس می‌شود، یک چالش است. به این دلیل، هدف این پروژه پایان‌نامه‌ای معلمان زبان دوم انگلیسی است تا با ایده‌هایی برای ایجاد محیطی امن در کلاس خود به افراد تازه وارد در هر سن و شرایطی کمک کنند تا به دستاوردهای خود در زبان و اهداف شناخت تحصیلی خود برسند.

– رسپوس^۱ (۲۰۲۲) تحقیقی با عنوان " چگونه مدیران مدارس در پاسخ به یک بیماری همه‌گیر، محیط‌های آموزشی ایمن ایجاد می‌کنند: مطالعه موردی چندگانه جامع مدارس ابتدایی خصوصی" انجام داد. سه عامل از تحلیل موضوعی پدید آمد: سطح آمادگی فردی، اقدامات پیشگیری و حمایت، و چالش‌های ایمنی.

۲. روش تحقیق

به طور کلی این پژوهش از نظر ماهیت و روش، توصیفی و از نظر هدف، یک پژوهش کاربردی می‌باشد.

جامعه آماری پژوهش شامل کلیه معلمان دوره ابتدایی بودند که در سال ۱۴۰۲-۱۴۰۳ در آموزش و پرورش استان آذربایجان غربی مشغول به تدریس بودند. تعداد جامعه آماری شامل ۷۱۳۵ نفر می‌باشند.

اگر جامعه مورد مطالعه اندازه‌ای بزرگ باشد دسترسی به همه افراد جامعه مشکل می‌شود و نمی‌توان ویژگی‌های مورد تحقیق را در این نوع جامعه اندازه گرفت. جامعه تحقیق حاضر نیز بزرگ بوده و از نظر جغرافیایی در گسترده وسیعی قرار گرفته است بنابراین در تحقیق از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله استفاده می‌شود. چون در جامعه آماری تحقیق حاضر جنسیت طبقه شده است لذا روش نمونه‌گیری تحقیق حاضر از نوع خوشه‌ای چند مرحله‌ای طبقه‌ای است. در نمونه‌گیری از نوع خوشه‌ای افراد جامعه را در دسته‌های خوشه بندی می‌کنند سپس از میان خوشه‌ها نمونه‌گیری به عمل می‌آورند.

در تحقیق حاضر روش نمونه گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای - طبقه‌ای است به این صورت که از کل خوشه‌ها تشکیل دهنده جامعه معلمان آذربایجان غربی شهرهای آن به سه خوشه مرکزی، شمالی و جنوبی تقسیم شده است. مبنای خوشه بندی تقسیمات جغرافیایی کشور است که از هر خوشه شهرهایی انتخاب و از هر شهر مدرسی و در نهایت از هر مدرسه معلمان آن انتخاب و پرسشنامه در بین آنان توزیع شده است که شهر ارومیه و نقده و از مرکز، شهرهای ماکو و پلدشت و چالدران از شمال و شهرهای سردشت پیرانشهر و میاندوآب از جنوب استان شهرهای منتخب می‌باشد. با توجه به تعداد معلمان ابتدایی استان آذربایجان غربی (۷۱۳۵ نفر) انتخاب حجم نمونه بر اساس جدول تعیین حجم نمونه با ضریب اطمینان ۹۵ درصد، تعداد ۳۹۰ معلم (۳۰۰ زن، ۹۰ مرد) دوره ابتدایی از استان آذربایجان غربی به روش نمونه گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب می‌شوند.

نمونه مورد مطالعه بر اساس جدول مورگان ۳۹۰ نفر تعیین شد که پرسشنامه بین ۳۹۰ نفر به صورت نمونه گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای - طبقه‌ای توزیع شد. از این تعداد ۳۶۰ پرسشنامه بازگشت داده شد. از این تعداد ۲۸۴ پرسشنامه انتخاب و مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفت.

در مرحله کمی مهمترین روش‌های گردآوری اطلاعات در تحقیق حاضر به صورت زیر است: از منابع کتابخانه‌ای برای جمع آوری اطلاعات در زمینه مبانی نظری تحقیق، نظیر مقالات، پایان نامه و پژوهش‌های مرتبط با موضوع پژوهش و مطالعه متون تخصصی از طریق کتب، نشریات و جستجو در پایگاه‌های اطلاعاتی استفاده شده است.

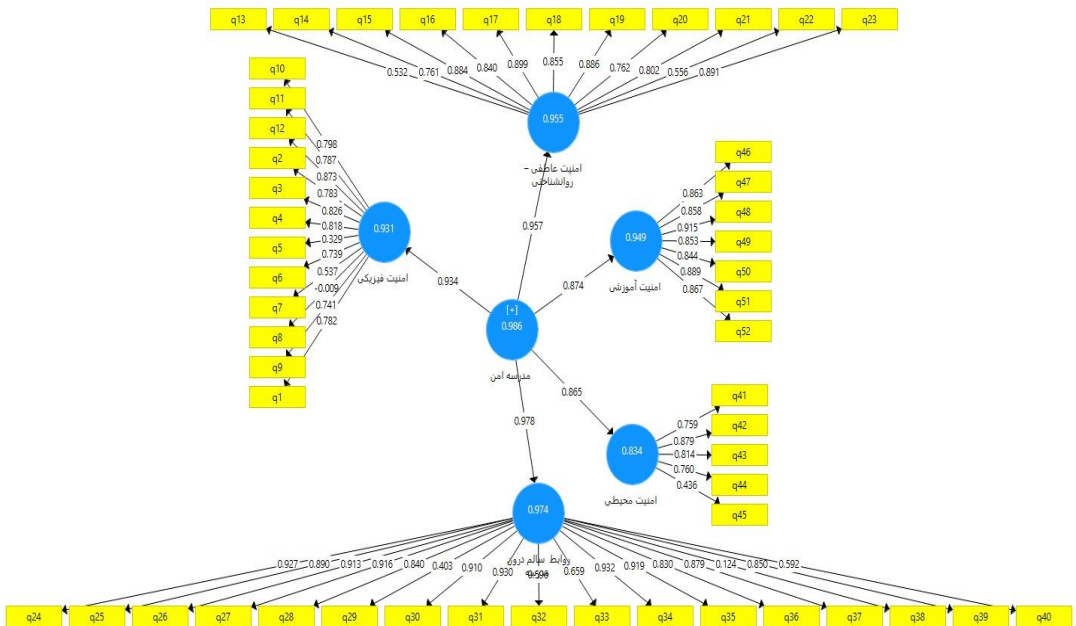
وسیله جمع آوری اطلاعات در این قسمت پرسش نامه‌های محقق ساخته است که مبتنی بر نتایج حاصل از بخش کیفی است. برای جمع آوری اطلاعات لازم در مورد ارزیابی مدل کیفی تحقیق، پرسشنامه ای محقق ساخته تدوین شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های کمی تحقیق حاضر، از آمار توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار) و استنباطی استفاده شد. برای بررسی اطلاعات جمعیت شناختی پاسخ‌گویان از آمار توصیفی استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها از روش آماری آزمون (ks) کولمو و گروف اسمیرنوف برای نرمال بودن داده‌های پژوهش استفاده شد. برای آزمون مدل فرضی از مدل معادلات ساختاری استفاده شده است همچنین برای انجام این تحلیل‌ها از نرم - افزارهای آماری **Spss ۲۷** و برای اجرای مدل یابی معادلات ساختاری از

Smart-PLS استفاده شد.

۳. تجزیه و تحلیل داده‌ها و یافته‌های پژوهش

-مدل اندازه گیری مدرسه امن

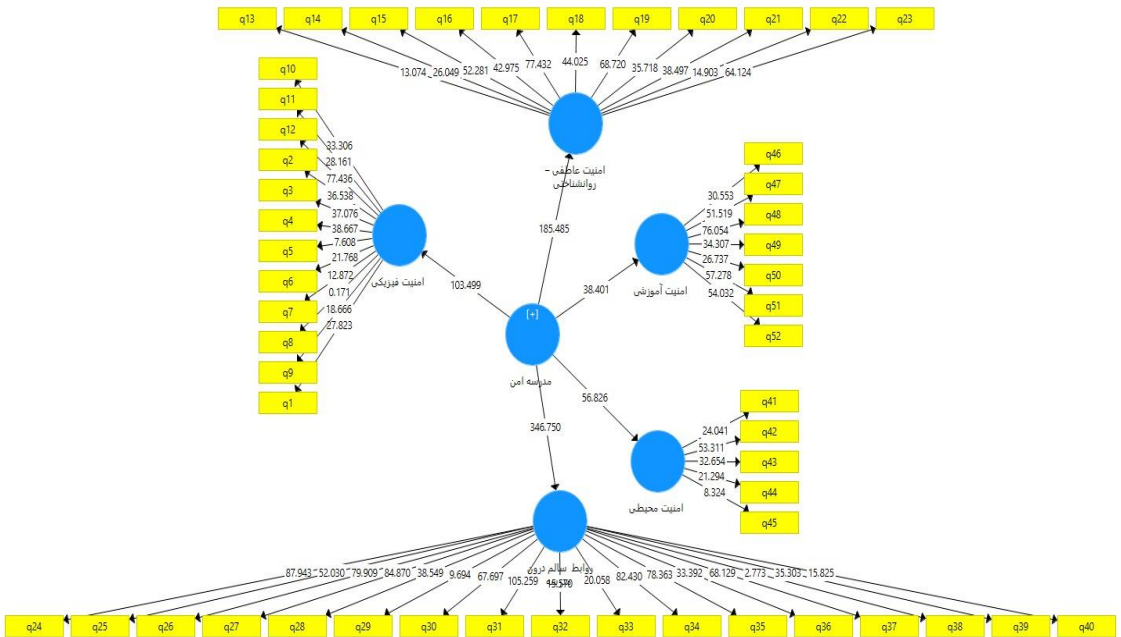
مدل مدرسه امن توسط ۶۴ گویه اندازه گیری می‌شود. آزمون تحلیل عاملی بر روی مدرسه امن انجام شد.



شکل ۱. مدل اندازه گیری مدرسه امن در حالت تخمین ضرایب استاندارد (خروجی نرم افزار)

مطابق با شکل همه بارهای عاملی بین سؤالات با عوامل و ابعاد مدرسه امن، بالاتر از ۰/۶ هستند که نشان از مناسب بودن معیار است.

شکل ۲. مدل اندازه گیری مدرسه امن در حالت معناداری ضرایب استاندارد (خروجی نرم افزار)



برآوردهای پارامتر استاندارد شده در شکل بالا نشان می‌دهد که همه شاخص‌های از لحاظ آمار معنادار هستند و بارهای عاملی آن در سطح بالایی قرار دارند (بیشتر از ۰/۶). بررسی نتایج شاخص‌های برازش حاکی از تایید مدل و اثربخش بودن سؤالات می‌باشد. در سطح معنی‌داری ۹۰ درصد و ۹۹ درصد این مقدار به ترتیب با آماره t برابر است با ۱/۶۴، ۱/۹۶، ۲/۵۸، در مدل فوق، آماره t در تمامی مسیرها بالاتر از ۲/۵۸ می‌باشد و این امر معناداری بودن تمام ضرایب را در مورد مسیرهای مدل در سطح ۹۹ درصد نشان می‌دهد.

-آزمون آلفای کرونباخ

در این آزمون، همبستگی درونی شاخص‌هایی یک متغیر خارج از مدل سنجیده می‌شود که مقدار آن باید بیشتر از ۰/۷ باشد.

جدول ۱- محاسبه آلفای کرونباخ

آماره آزمون	مولفه‌های مدرسه امن
۰/۹۲۸	امنیت فیزیکی
۰/۹۴۰	امنیت عاطفی - روانشناختی
۰/۹۷۹	امنیت اجتماعیدرون مدرسه
۰/۸۳۷	امنیت محیطی
۰/۹۴۶	امنیت آموزشی
۰/۹۲۷	عدم خشونت معلم
۰/۹۸۴	مدرسه امن

تمامی مولفه‌های مدرسه امن دارای آلفای کرونباخ بالای ۰/۷ می‌باشند که برازش مناسب مدل اندازه گیری را نشان می‌دهد.

پایایی و روایی همگرا

جدول ۲ - بارهای عاملی، مقدار تی شاخص‌ها

AVE	پایایی ترکیبی	آلفای کرونباخ	بارهای عاملی	گویه‌های پرسشنامه	
۰/۶۳۶	۰/۹۴۰	۰/۹۲۸	۰/۷۸۲	Q۱	امنیت فیزیکی
			۰/۷۸۳	Q۲	
			۰/۸۲۶	Q۳	
			۰/۸۱۸	Q۴	
			۰/۳۲۹	Q۵	
			۰/۷۳۹	Q۶	
			۰/۵۳۷	Q۷	
			-۰/۰۰۹	Q۸	
			۰/۷۴۱	Q۹	
			۰/۷۹۸	Q۱۰	
			۰/۷۸۷	Q۱۱	
			۰/۸۷۳	Q۱۲	

۰/۶۳۶	۰/۹۴۹	۰/۹۴۰	۰/۵۳۲	Q۱۳	امنیت عاطفی - روانشناختی
			۰/۷۶۱	Q۱۴	
			۰/۸۸۴	Q۱۵	
			۰/۸۴۰	Q۱۶	
			۰/۸۹۹	Q۱۷	
			۰/۸۵۵	Q۱۸	
			۰/۸۸۶	Q۱۹	
			۰/۶۷۲	Q۲۰	
			۰/۸۰۲	Q۲۱	
			۰/۵۵۶	Q۲۲	
			۰/۸۹۱	Q۲۳	
۰/۸۱۵	۰/۹۸۱	۰/۹۷۹	۰/۹۲۷	Q۲۴	امنیت اجتماعی درون مدرسه
			۰/۸۹۰	Q۲۵	
			۰/۹۱۳	Q۲۶	
			۰/۹۱۶	Q۲۷	
			۰/۸۴۰	Q۲۸	
			۰/۴۰۳	Q۲۹	
			۰/۹۱۰	Q۳۰	
			۰/۹۳۰	Q۳۱	
			۰/۵۹۵	Q۳۲	
			۰/۶۵۹	Q۳۳	
			۰/۹۳۲	Q۳۴	
			۰/۹۱۹	Q۳۵	
			۰/۸۳۰	Q۳۶	
			۰/۷۸۹	Q۳۷	
۰/۱۲۴	Q۳۸				
۰/۸۵۰	Q۳۹				
۰/۶۰۹	۰/۸۸۵	۰/۸۳۷	۰/۵۹۳	Q۴۰	
			۰/۷۵۹	Q۴۱	

			۰/۸۷۹	Q۴۲	امنیت محیطی
			۰/۸۱۴	Q۴۳	
			۰/۷۶۰	Q۴۴	
۰/۷۵۷	۰/۹۵۶	۰/۹۴۶	۰/۴۳۶	Q۴۵	امنیت آموزشی
			۰/۸۶۳	Q۴۶	
			۰/۸۵۸	Q۴۷	
			۰/۹۱۵	Q۴۸	
			۰/۸۵۴	Q۴۹	
			۰/۸۴۴	Q۵۰	
			۰/۸۸۹	Q۵۱	
			۰/۸۶۷	Q۵۲	
۰/۴	۰/۹۳۱	۰/۹۲۷	۰/۷۲۳	Q۵۳	عدم خشونت معلم
			/۵۶۵	Q۵۴	
			۰/۶۲۴	Q۵۵	
			۰/۶۱۷	Q۵۶	
			۰/۶۷۸	Q۵۷	
			۰/۴۸۹	Q۵۸	
			۰/۳۳۵	Q۵۹	
			۰/۲۸۶	Q۶۰	
			۰/۱۰۴	Q۶۱	
			-۰/۰۰۹	Q۶۲	
			۰/۴۱۰	Q۶۳	
			۰/۳۷۸	Q۶۴	

مقدار ملاک برای مناسب بودن ضرایب بارهای عاملی ۰/۷ می‌باشد. در جدول فوق ضرایب بارهای عاملی مربوط به عامل‌های تحقیق از ۰/۷ بیشتر می‌باشد. با توجه به اینکه مقدار مناسب برای آلفای کرونباخ ۰/۷، برای پایایی ترکیبی ۰/۷ و برای AVE، ۰/۵ است و تمامی معیارها در قسمت سنجش یارهای عاملی مقدار مناسبی دارند، می‌توان مناسب بودن وضعیت پایایی و روایی همگرایی تحقیق را تایید کرد.

روایی واگرا:

جدول ۳- روایی واگر فورنل-لاکر

مدرسه امن	امنیت اجتماعی	امنیت محیطی	امنیت فیزیکی	امنیت عاطفی-روانشناختی	امنیت آموزشی
					امنیت آموزشی
				۰/۷۹۷	امنیت عاطفی -روانشناختی
		۰/۷۹۷			امنیت فیزیکی
		۰/۷۸۰	۰/۸۰۷		امنیت محیطی
	۰/۹۰۳	۰/۷۹۶	۰/۹۰۴		امنیت اجتماعی
۰/۸۰۲	۰/۹۷۶	۰/۸۴۸	۰/۹۳۹	۰/۹۵۱	مدرسه امن

بررسی روایی واگرا مولفه‌های اصلی پژوهش به روش فورنل و لاکر نشان داد مقدار جذر AVE هر عامل از مقدار هم‌بستگی دو عامل بیشتر است. بنابراین روایی واگرای تحقیق را به روش فورنل و لاکر تایید می‌شود.

جدول ۴- بررسی رابطه‌های درون مدل ساختاری تحقیق

سطح اطمینان	مقدار آماره تی	ضرایب استاندارد	
۰/۰۰۰	۱۰۳/۴۹۹	۰/۹۳۴	مدرسه امن ← امنیت فیزیکی
۰/۰۰۰	۱۸۵/۴۸۵	۰/۹۵۷	مدرسه امن ← امنیت عاطفی-روانشناختی
۰/۰۰۰	۳۴۶/۷۵۰	۰/۹۷۸	مدرسه امن ← امنیت اجتماعی
۰/۰۰۰	۵۶/۶۸۲	۰/۸۶۵	مدرسه امن ← امنیت محیطی
۰/۰۰۰	۳۸/۴۰۱	۰/۸۷۴	مدرسه امن ← امنیت آموزشی

منبع: نتایج تحقیق

در این فرمول نماد **communalities** نشانگر میانگین مقادیر اشتراکی هر سازه است و $\overline{R^2}$ نشانه میانگین مقادیر R^2 سازه‌های درون‌زای مدل است. وتزلس و همکاران^۱ در سال ۲۰۰۹ سه مقدار ۰/۰۱ و ۰/۲۵ و ۰/۳۶ را به‌عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای **GOF** معرفی کرده‌اند (داوری و رضازاده، ۱۳۹۲).

جدول ۶- مقادیر اشتراکی هر سازه (متغیر) در مدل معادلات ساختاری

مؤلفه‌های مدل مدرسه امن	R^2	Commuality (AVE)	
امنیت فیزیکی	۰/۸۸۲	۰/۶۳۶	
امنیت روانشناختی - عاطفی	۰/۹۰۵	۰/۶۳۶	
امنیت اجتماعی	۰/۹۵۳	۰/۸۱۵	
امنیت محیطی	۰/۷۲۰	۰/۶۰۹	
امنیت آموزشی	۰/۷۶۵	۰/۷۵۷	
مدل	$\overline{R^2}$	$\overline{Communalities}$	GOF
مؤلفه‌های مدل	۰/۷۱	۰/۶۸	۰/۶۹

جدول ۶ مقادیر میانگین ضرایب تعیین برای مؤلفه‌های مدرسه امن، میانگین مقادیر اشتراکی و مقدار آماره نیکویی برازش (**GOF**) محاسبه شده برای مدل مفهومی تحقیق حاضر برای برازش مدل مذکور را نشان می‌دهد. در این مدل مقدار میانگین ضریب تعیین مدل ($\overline{R^2}$) مربوط به مؤلفه‌های تحقیق، ۰/۷۱ است که نشان می‌دهد ۷۱ درصد از تغییرات مدرسه امن در مدل توسط مؤلفه‌های مدل تبیین و تفسیر می‌شود. همچنین مقدار **GOF** در مدل برابر با ۰/۶۹ می‌باشد که نشان از برازش نسبتاً قوی مدل است. لذا، براساس آزمون مدل می‌توان بیان کرد که مدل

^۱.Wetzels, et.al

پیشنهادی برآزش شده در پژوهش حاضر، مطلوبیت بسیار بالا دارد.

-تعیین اولویت ابعاد مدل مدرسه امن دوره ابتدایی با استفاده از آزمون فریدمن
جهت تعیین اولویت ابعاد مدل مدرسه امن دوره ابتدایی از آزمون فریدمن^۱ استفاده شد. در این آزمون، برای هر کدام از مولفه‌ها به تفکیک، تعیین اولویت اعمال شده و در نهایت اولویت‌ها برای هر کدام محاسبه می‌شود. در مرحله اول اولویت مولفه‌های ۶گانه محاسبه گردید که در جدول زیر آمده است:

جدول ۲- نتیجه آزمون فریدمن برای اولویت بندی مولفه‌های مدل مدرسه امن

۲۹۳	تعداد
۴۷۷/۵۵۹	خی دو
۵	درجه آزادی
۰/۰۰۰	سطح معنی داری
میانگین رتبه	مولفه‌های مدل
۳/۴۵	امنیت فیزیکی
۳/۲۴	امنیت‌عاطفی-روانشناختی
۴/۳۰	امنیت اجتماعی
۳/۴۱	امنیت محیطی
۴/۸۴	آموزشی
۱/۷۶	عدم خشونت معلم

جدول فوق نشان می‌دهد که مولفه (امنیت آموزشی) با رتبه میانگین (۴/۸۴) در رتبه اول و مولفه (عدم خشونت معلم) با رتبه میانگین (۱/۷۶) در آخرین رتبه قرار گرفته‌اند. ترتیب اولویت مولفه‌های مدل به صورت زیر می‌باشد:

^۱ Friedman

جدول ۸- ترتیب اولویت بندی مولفه‌های مدل

اولویت	مقدار	مولفه‌های مدل	ردیف
اول	۴/۸۴	آموزشی	۱
دوم	۴/۳۰	امنیت اجتماعی	۲
سوم	۳/۴۵	امنیت فیزیکی	۳
چهارم	۳/۴۱	امنیت محیطی	۴
پنجم	۳/۲۴	امنیت عاطفی-روانشناختی	۵
ششم	۱/۷۶	عدم خشونت معلم	۶

- اولویت بندی شاخص‌ها:

بعد از تعیین اولویت بندی مولفه‌های مدل، شاخص‌های هر مولفه نیز اندازه گیری و ارزیابی شد که به شرح ذیل ارائه شده‌اند:

- تعیین اولویت بندی شاخص‌های امنیت فیزیکی:

جدول ۹- ترتیب اولویت شاخص‌های امنیت فیزیکی

اولویت	رتبه میانگین	شاخص‌ها	مولفه
دوم	۷/۹۵	امنیت جسمانی دانش آموزان و معلمان	امنیت فیزیکی
یازدهم	۴/۸۱	تناسب دانش آموزان با استانداردهای آموزشی	
سوم	۷/۸۷	دوربین‌های مدار بسته	
هفتم	۶/۵۸	ایمن بودن پله‌های مدرسه	
هشتم	۵/۹۹	امنیت سرویس‌های بهداشتی مدرسه	
نهم	۵/۴۸	حضور پلیس	
دوازدهم	۴/۳۸	عدم وجود ساخت و سازهای اطراف مدرسه	
اول	۸/۳۰	نوسازی و تعمیرات ساختمان‌ها	
چهارم	۷/۴۸	قدیمی نبودن ساختمان مدرسه	
پنجم	۷/۳۴	فاصله پله‌ها - نضب نرده	
ششم	۶/۷۱	وسایل گرمایش و سرمایش	
دهم	۵/۱۰	بچه‌ها محل بازی داشته باشند	

در این مولفه، "نوسازی و تعمیرات ساختمان‌ها" با رتبه میانگین (۸/۳۰) در اولویت اول، "امنیت

جسمانی دانش‌آموزان و معلمان، "دوربین‌های مداربسته" در اولویت سوم "و" عدم وجود ساخت و سازهای اطراف مدرسه "با رتبه میانگین (۴/۳۸) در اولویت آخر قرار گرفت.

- تعیین اولویت بندی شاخص‌های امنیت عاطفی-روانشناختی:

جدول ۱۰- ترتیب اولویت شاخص‌های امنیت عاطفی-روانشناختی

اولویت	رتبه میانگین	شاخص‌ها	امنیت عاطفی- روانشناختی
نهم	۵/۰۷	حضور با خیال راحت دانش‌آموزان و معلمان	
اول	۷/۵۴	توجه به نیازهای روانشناختی دانش‌آموزان	
هفتم	۵/۶۰	ایجاد فضای‌های امن و شاد، علاقه‌مندی به تدریس از سوی معلمان	
ششم	۵/۸۹	علاقه‌مندی به یادگیری از سوی دانش‌آموزان	
چهارم	۶/۸۶	بهداشت روانی بالای معلمان	
سوم	۶/۹۶	عدم وجود استرس در دانش‌آموزان	
دهم	۵/۰۴	عدم وجود اجبار	
یازدهم	۴/۳۲	دور از تنش	
هشتم	۵/۴۸	علاقه‌مندی دانش‌آموزان برای حضور در مدرسه	
دوم	۶/۹۷	حضور بدون ترس دانش‌آموزان	

در این مولفه، "توجه به نیازهای روانشناختی دانش‌آموزان" رتبه میانگین (۷/۵۴) در اولویت اول، "حضور بدون ترس دانش‌آموزان" در اولویت دوم، "عدم وجود استرس در دانش‌آموزان" در اولویت سوم و "دور از تنش" با عدد (۴/۳۲) در اولویت چهارم قرار گرفت.

– تعیین اولویت بندی شاخص های امنیت اجتماعی:

جدول ۱۱- ترتیب اولویت شاخص های امنیت اجتماعی

مؤلفه	شاخص های مؤلفه	رتبه میانگین	اولویت
امنیت اجتماعی	روابط دوستانه مدیر با معلمان	۸/۶۴	پنجم
	ایجاد جو مثبت مدرسه	۸/۸۳	چهارم
	تربیت خانوادگی	۸/۲۷	دهم
	مسائل اخلاقی دانش آموزان	۹/۲۶	سوم
	شرایط مالی و تحصیلاتی اولیاء	۶/۸۱	شانزدهم
	نحوه برخوردشان با همکلاسی شان	۸/۰۶	سیزدهم
	ارتباط معلمان با مدیر	۸/۲۲	یازدهم
	ویژگی های اخلاقی مدیر	۸/۱۵	دوازدهم
	مدیریت باید به جای دیکتاتوری، تعاملی باشد	۱۰/۴۹	اول
	رفتار معلمان با شاگردان	۸/۵۴	هشتم
	رفتار اولیاء با کادر مدرسه	۸/۶۱	ششم
	توجه به کرامت انسانی معلم و شاگرد	۸/۳۶	نهم
	فرهنگ حامی پاسخگو مدرسه	۹/۵۳	دوم
	احترام متقابل	۷/۸۰	پانزدهم
	دیدگاه آموزشی مدیر نه سیاسی	۸/۵۷	هفتم
	از نظر فرهنگی بچه ها در یک طبقه و هم نوا باشند	۷/۸۵	چهاردهم
	مدیر مدرسه مشکل گشا باشد	۸/۶۴	پنجم
مشکلات اجتماعی اولیاء مانند طلاق- زندان- اعتیاد	۸/۸۳	چهارم	

در این مؤلفه، " مدیریت باید به جای دیکتاتوری، تعاملی باشد " با رتبه میانگین (۱۰/۴۹) در اولویت اول، " فرهنگ حامی پاسخگو مدرسه " در اولویت دوم، " مسائل اخلاقی دانش آموزان " در اولویت سوم " و " شرایط مالی و تحصیلاتی اولیاء " با رتبه میانگین (۶/۸۱) در اولویت آخر قرار گرفت.

- تعیین اولویت بندی شاخص های امنیت محیطی:
جدول ۱۲- ترتیب اولویت شاخص های امنیت محیطی

اولویت	رتبه میانگین	شاخص ها	امنیت محیطی
پنجم	۲/۲۴	موقعیت مکانی مدرسه	
سوم	۳/۲۱	بافت اجتماعی شهری و منطقه ای مدرسه	
چهارم	۲/۹۲	امنیت سرویس های حمل و نقل دانش آموزان	
اول	۳/۴۰	وجود سرعت گیر در خیابان اطراف مدرسه	
دوم	۳/۲۳	تردد اتومبیل ها، کسبه محل و همسایه ها	

در این مولفه، " وجود سرعت گیر در خیابان اطراف مدرسه " با رتبه میانگین (۳/۴۰) در اولویت یکم، " تردد اتومبیل ها، کسبه محل و همسایه ها " در اولویت دوم، " بافت اجتماعی شهری و منطقه ای مدرسه " در اولویت سوم و " موقعیت مکانی مدرسه " با رتبه میانگین (۲/۲۴) در اولویت چهارم قرار گرفت.

- تعیین اولویت بندی شاخص های امنیت آموزشی:
جدول ۱۳- ترتیب تعیین اولویت شاخص های امنیت آموزشی

اولویت	رتبه میانگین	شاخص های مولفه	امنیت آموزشی
هشتم	۲/۵۸	با تجربه و دلسوز بودن معلمان	
دوم	۵/۳۸	آشنا بودن معلمان با حوزه های فعالیت شان	
اول	۵/۵۴	تدریس و یادگیری بدون اتلاف وقت	
سوم	۴/۷۸	اختصاص زمان بیشتر به آموزش	
چهارم	۴/۷۷	اختصاص زمان کلاس به تدریس	
پنجم	۴/۷۰	ماهر و با سواد بودن معلمان	
ششم	۴/۵۹	تدریس به روش های شاد و جذاب	
هفتم	۳/۶۷	تدریس بدون دغدغه معلمان	

در این مولفه، " تدریس و یادگیری بدون اتلاف وقت " با رتبه میانگین (۵/۵۴) در اولویت یکم،

" آشنا بودن معلمان با حوزه‌های فعالیت‌شان " در اولویت دوم، " اختصاص زمان بیشتر به آموزش " در اولویت سوم " و " با تجربه و دلسوز بودن معلمان " با رتبه میانگین (۲/۵۸) در اولویت آخر قرار گرفت.

- تعیین اولویت بندی شاخص‌های عدم خشونت معلم:
جدول ۱۴: ترتیب تعیین اولویت شاخص‌های عدم خشونت معلم

اولویت	رتبه میانگین	شاخص‌های عدم خشونت معلم	عدم خشونت معلم
سوم	۸/۳۸	تهدید به دادن نمره کم در کلاس	
پنجم	۶/۸۵	مسخره کردن تکالیف و برگه‌های امتحانی	
هفتم	۵/۶۹	دادن تکالیف اضافی به‌عنوان تنبیه	
نهم	۵/۵۴	تهمت بی‌دلیل	
دوازدهم	۴/۶۱	اجازه صحبت ندان به دانش‌آموز، پاسخ ندادن به سؤالات دانش‌آموز	
هشتم	۵/۶۷	محدودیت آزادی مانند عدم اجازه بیرون رفتن از کلاس در طول زنگ تفریح	
یازدهم	۴/۷۱	سیلی زدن به‌صورت	
دهم	۴/۷۸	تمسخر ظاهر شخصی (لباس، عینک و غیره)	
ششم	۵/۷۵	عدم کتک کاری دانش‌آموزان از سوی معلمان	
چهارم	۷/۹	عدم مسخره کردن دانش‌آموزان از سوی معلمان	
دوم	۸/۹۷	عدم طرد دانش‌آموزان از سوی معلمان	
اول	۹/۱۵	عدم دعوا کردن دانش‌آموزان با یکدیگر	

در این مولفه، " تهدید به دادن نمره کم در کلاس " با رتبه میانگین (۶/۱۹) در اولویت یکم، مسخره کردن تکالیفی و برگه‌های امتحانی " در اولویت دوم، دادن تکالیف اضافی به‌عنوان تنبیه " در اولویت سوم و " اجازه صحبت ندان به دانش‌آموز، پاسخ ندادن به سؤالات دانش‌آموز " با رتبه میانگین (۳/۶۰) در اولویت آخر قرار گرفت.

۴. بحث و نتیجه گیری

نتایج حاصل تحقیق نشان می‌دهد، مولفه‌ها و شاخص‌های مربوط کاملاً درست و مرتبط می‌باشند. مقدار آلفای کرونباخ که بسیار بالاتر از ۰/۷ بودند، نیز نشان دهنده پایایی مناسب داده‌ها بود. مشخص کردند ابزارهای اندازه‌گیری از اعتبار مناسب برخوردار می‌باشند.

مولفه امنیت فیزیکی: بر اساس این مولفه برای افزایش امنیت مدرسه باید امنیت فیزیکی مدرسه تأمین شود. این یافته همسو با یافته‌های (وانگ و دوگول، ۲۰۱۶؛ چیژم، ۲۰۲۱؛ سامشن، ۲۰۲۲؛ کلی، ۲۰۱۷؛ شل، ۲۰۲۲؛ جعفری و کبریا، ۱۳۸۵) همسو می‌باشد. وانگ و دوگول (۲۰۱۶) مدرسه امن چنین تعریف می‌کنند " «به میزانی از امنیت فیزیکی، عاطفی موجود در مدرسه و همچنین وجود روش‌های انضباطی اثربخشی، منسجم و منصفانه" اطلاق می‌شود بر اساس این تعریف امنیت فیزیکی به‌عنوان سنگ زیر بنای امنیت مدرسه محسوب می‌شود از نظر ایمنی فیزیکی، محققان بر مقررات معماری، شرایط فیزیکی ساختمان مدرسه، نگهداری و نظافت و ظرفیت ساختمان مدرسه برای مقاومت در برابر حوادث فاجعه تأکید دارند (اندرسون، ۲۰۲۲). ایمنی مدرسه یک سازه چندوجهی است که نیاز به بسیاری از قطعات متحرک دارد تا به خوبی با هم همکاری کنند. تعداد متغیرهایی که باید در ایمنی مدرسه در نظر گرفته شوند به همان اندازه حیرت‌آور است که تعداد بالقوه تهدیدهایی که دانش‌آموزان با آن روبه‌رو هستند. ساختمان‌های مدارس می‌توانند کاملاً ایمن باشند در حالیکه دانش‌آموزان در جامعه به دلیل عوامل زیست محیطی خارج از کنترل مدرسه در خطر هستند. در امنیت فیزیکی مدرسه باید از نظر طرح‌بندی مکان مدرسه، نقاط ورودی محدود، دسترسی محدود به دانش‌آموزان و تمرین‌های ایمنی مدرسه مورد توجه قرار گیرد.

محققان معتقدند که ایمنی فیزیکی اساسی است زیرا، اگر از نظر فیزیکی احساس ناامنی کنیم، در نظر گرفتن ابعاد اجتماعی و عاطفی که کمتر مرتبط می‌شوند، دشوارتر است. اغلب گفته می‌شود که ایجاد محیط مدرسه‌ای که از دانش‌آموزان در برابر خطر محافظت می‌کند و در عین حال نگرش آگاهانه نسبت به ایمنی شخصی و جمعی را ترویج می‌کند، در درجه اول مسئولیت مدیران مدارس و کادر آموزشی است. علاوه بر این، فراتر از یک وظیفه عمومی مراقبت، همکاری همه اعضای جامعه آموزشی برای ایجاد محیط‌های امن مدرسه لازم است. به‌طور خاص، در بعد فیزیکی، مدارس باید مراقب محوطه مدرسه، ساختمان و تأسیسات مدرسه، میز و

صندلی‌ها و مصالح مدرسه و شرایط روشنایی، تهویه و گرمایش باشند(دiaz-ویکاریو و گایرین سالان، ۲۰۱۷).

مؤلفه امنیت عاطفی - روان‌شناختی: براساس این مؤلفه برای افزایش امنیت مدرسه باید امنیت عاطفی-روان‌شناختی مدرسه تأمین شود. این یافته همسو با یافته‌های (شین و مندر، ۲۰۲۰؛ وانگ و دوگول، ۲۰۱۶؛ شل، ۲۰۲۲) همسومی باشد.

ایمن عاطفی وجود روابط و تعاملات مشاوره‌ای و حمایت‌بین دانش‌آموزان، معلمان و سایر کارکنان مدرسه است. این طرح‌ها از اجرای ایمنی فیزیکی یا رویکردها پیشگیرانه فیزیکی فاصله می‌گیرند و برای افزایش ایمنی مدارس، برنامه‌های یادگیری اجتماعی-عاطفی را اجرا می‌کنند (نیکرسون و همکاران، ۲۰۱۹).

درمؤلفه عاطفی، مدارس باید مراقب محیط مدرسه و کلاس درس باشند و از سلامت عاطفی دانش‌آموزان مراقبت کنند (دiaz-ویکاریو و گایرین سالان، ۲۰۱۷).

ایمنی عاطفی جزء تعیین‌کننده یک محیط یادگیری مثبت در نظر گرفته می‌شود و با بهزیستی روان‌شناختی و پیامدهای تحصیلی و اجتماعی مثبت مرتبط است. در مدارس، امنیت عاطفی از طریق روابط حمایتی ایجاد می‌شود، با معلمان دانش‌آموزان مورد ارزش قرار می‌گیرند و با آنها با احترام رفتار می‌شود.

تحقیقات نشان می‌دهد که محیط‌های ناامن عاطفی منجر به استرس، حضور کمتر در مدرسه و مشارکت کمتر در یادگیری می‌شوند، درحالی‌که محیط‌های امن از نظر عاطفی با ایجاد هویت مثبت، تجربیات یادگیری بهتر و احساس ارزشمندی بیشتر مرتبط هستند. رویکرد سیستم محور، مؤثرترین راه برای ایجاد یک محیط امن از نظر عاطفی است (شانومندر، ۲۰۲۰).

مدرسه ایمن از نظر عاطفی توسط سیستم‌ها و ساختارهایی تعریف می‌شود که شرایطی را برای رفتار مورد انتظار فراهم می‌کند، از ارزش خود دانش‌آموزان حمایت می‌کند و فرصت‌هایی را برای روابط و یادگیری فراهم می‌کند. یک مدرسه از نظر عاطفی ایمن محیطی را فراهم می‌کند که در آن دانش‌آموزان از قلدری، تمسخر یا شرمساری در امان هستند، بنابراین می‌توانند ریسک کنند، احساس ارزشمندی کنند و از بودن خود راحت باشند. امنیت دانش‌آموزان را در زمان حال فراهم می‌کند، اما از طریق فراهم کردن فرصت‌های امن برای کشف توانایی تحصیلی، ارتباط

بادیگران و ایجاد هویت خود، روی آینده این دانش آموزان سرمایه گذاری می کند (شانومندر، ۲۰۲۰).

از سوی دیگر هونگ و اسپلیج (۲۰۱۲) با استفاده از نظریه سیستم های بوم شناختی برونفن برنر، تجزیه و تحلیل سیستم های بوم شناختی عوامل خطر مرتبط با قلدری و قربانی شدن در مدرسه را ارائه کردند. این نظریه محیط اجتماعی یک فرد را به عنوان پنج سیستم به هم مرتبط تعریف می کند: میکروسیستم الگویی از فعالیت ها، نقش ها و روابط بین فردی است که فرد در یک محیط خاص تجربه می کند که در آن به طور مستقیم درگیر هستند. کلاس درس، خانه و زمین بازی سه نمونه از محیط هایی هستند که دانش آموزان به طور منظم با دیگران در ارتباط هستند. مزوسیستم روابط بین دو یا چند محیط را که فرد به طور فعال در آن شرکت می کند، توصیف می کند. اختلاف نظر بین معلم و والدین آنها در مورد نحوه برخورد با قلدری نمونه ای در این سطح خواهد بود. اگروسیستم محیطی است که در آن فرد مستقیماً درگیر نیست، اما بر آنچه در محیط هایی که فرد را درگیر می کند تأثیر می گذارد یا تحت تأثیر آن قرار می گیرد. کلان سیستم به تأثیر آداب و اعتقادات فرهنگی و خرده فرهنگی اشاره دارد. نگرش های اجتماعی به قلدری و ویژگی های مشترک بازنمایی آن در رسانه ها از عوامل این سطح خواهد بود. براساس نظریه هونگ و اسپلیج (۲۰۱۲)، و با توجه به محیط میکروسیستم وقتی که دانش آموزان در این محیط نیازهای عاطفی و روابط و نیازهای اجتماعی آنها و معلمان تأمین شود روابط گرم و صمیمی در محیط مدرسه به وجود می آید که از قلدر و خشونت و سایر رفتارهای ناامن کننده مدرسه جلوگیری می کند لذا با افزایش بعد عاطفی - روان شناختی مدرسه، امنیت مدرسه نیز افزایش می یابد.

امنیت اجتماعی: بر اساس این مولفه برای افزایش امنیت مدرسه باید روابط سالم در درون مدرسه وجود داشته باشد. این یافته همسو با یافته های (کلینگ، ۲۰۰۶) همسو می باشد. نظریه هایی که بر نقص های اجتماعی - شناختی تمرکز می کنند، برای تبیین رفتار پرخاشگرانه و قلدری در مدارس مورد استفاده قرار می گیرند. هدف این نظریه ها، تبیین این مورد است که چگونه عوامل درون فرد ممکن است بر رشد رفتارهای قلدری و پرخاشگری از طریق تأثیر گذاری بر تعاملات فرد با دیگران در میکروسیستم آنها تأثیر بگذارد. تاثیر گذارترین این نظریه ها مدل پردازش اطلاعات اجتماعی است که توسط کریک و دوج (۱۹۹۴) ارائه شده است.

براساس این نظریه، پردازش ماهرانه در هر یک از شش مرحله موجود در مدل با شایستگی اجتماعی مرتبط است، در حالی که پردازش مغرضانه می‌تواند منجر به پرخاشگری و مشکلات اجتماعی شود (کریک و دوج، ۱۹۹۴). در مرحله ۱، کودکان پرخاشگر در مقایسه با کودکان غیر پرخاشگر، نشانه‌های اجتماعی خطر را رمزگذاری می‌کنند و ترجیحاً به نشانه‌های خصمانه توجه می‌کنند. در مرحله ۲ سوگیری نسبت به ایجاد اسناد خصمانه بیشتر از نیات و در مرحله ۳ برای انتخاب اهداف ابزاری (دستیابی به نتایج مطلوب برای خود) به جای اهداف رابطه‌ای (حفظ روابط مثبت با دیگران) وجود دارد. کودکان پرخاشگر در مرحله ۴ پاسخ‌های اجتماعی کمتری ایجاد می‌کنند و در مرحله ۵ آنها پاسخ‌های پرخاشگرانه را به نحو مطلوب تری ارزیابی می‌کنند و انتظار دارند که نتایج مثبتی حاصل شود. آنها همچنین در توانایی خود برای انجام موفقیت‌آمیز رفتار پرخاشگرانه در مرحله ۶ اعتماد به نفس بیشتری دارند. با توجه به این نظریه وقتی دانش آموزان در هر یک از شش مرحله بتوانند شایستگی اجتماعی از یادگیری اجتماعی کسب کنند رفتارهای قلدرانه و پرخاشگری از خود بروز نمی‌دهند و با یکدیگر روابط گرم و دوستانه ایجاد می‌کنند که از رفتارهای قلدرانه و پرخاشگری جلوگیری می‌کند.

نظریه بین فردی در اصل چارچوبی مفهومی برای توصیف و پیش‌بینی تعاملات دوتایی بین افراد ارائه شد. بر اساس نظریه بین فردی (لیری^۱، ۱۹۵۷)، تعاملات را می‌توان بر اساس دو بعد توصیف کرد: کنترل و وابستگی. کنترل نشان دهنده درجه نفوذی است که یک فرد در تعامل بر فرد دیگری اعمال می‌کند، با تسلط در یک طرف و تسلیم در طرف دیگر همراه است. وابستگی میزان بی‌واسطگی عاطفی، گرمی و حمایت را در تعامل توصیف می‌کند و از دوستی تا خصومت متغیر است. این ابعاد به صورت متعامد در نظر گرفته می‌شوند (وولز، دن بروک، تارتوییک، و لوی، ۲۰۱۲: ۴). محققان معتقدند یک مفهوم اصلی در نظریه بین فردی، اصل مکملیت است. مکمل بودن را می‌توان برای پیش‌بینی واکنش افراد به رفتارهای طرف مقابل در ارتباطات استفاده کرد. برای بعد وابستگی، رفتارهای مکمل شامل واکنش‌هایی می‌شود که مشابه هستند - رفتار دوستانه با رفتار دوستانه، خشم با خشم پاسخ داده می‌شود. در بعد کنترل برعکس آن انتظار

^۱ Leary

می‌رود - تسلط ممکن است با تسلیم و یا بالعکس مواجه شود (ووبلز، دن بروک، تارتوییک، و لوی، ۲۰۱۲: ۴)

روابط معلم و دانش‌آموز را می‌توان بر حسب تفاسیر کلی که دانش‌آموزان و معلمان به تعاملات خود با یکدیگر می‌دهند درک کرد. نظریه سیستم‌های پویا (تلن و اسمیت، ۱۹۹۴) می‌تواند به تجزیه و تحلیل رابطه بین این سطوح با اتصال دو مقیاس زمانی مجزا کمک کند: مقیاس خرد اجتماعیا مقیاس لحظه به لحظه (یعنی تعامل معلم و دانش‌آموز) و مقیاس کلان. مقیاس اجتماعی پیامد، رابطه معلم و دانش‌آموز است. هدف این نظریه درک الگوهای در حال تغییر تعاملات لحظه به لحظه در رابطه با تغییرات در الگوهای نتیجه است. نظریه زیست بوم شناختی برونفینر و موریس (۱۹۹۸) بیان می‌کند که مقیاس خرد اجتماعی موتور اولیه توسعه و نتایج است (به‌عنوان مثال، روابط معلم و دانش‌آموز). بدین ترتیب، این تعاملات فردی ممکن است به‌عنوان واحدهای سازنده الگوهای تعامل در یک سیستم اجتماعی در نظر گرفته شود. بازخورد خودتثبیت‌کننده، مانند پیش‌گویی خودشکوفایی، مکانیسمی است که فرآیندهای لحظه به لحظه، پیامدهای سطح کلان را تعیین می‌کنند. به نوبه خود، عوامل سطح کلان می‌توانند به تعاملات لحظه به لحظه پاسخ دهند و آنها را محدود کنند، بنابراین هم به‌عنوان نتایج (فرایندهای قبلی) و هم به‌عنوان محدودیت (برای فرآیندهای بعدی) عمل می‌کنند. از نظر تئوری سیستم‌های پویا، چالش برای تحقیقات آینده این است که یاد بگیریم کدام نوع از تعاملات لحظه به لحظه منجر به روابط سودآور معلم و دانش‌آموز می‌شود (ووبلز، دن بروک، تارتوییک، و لوی، ۲۰۱۲: ۵).

در ارتباط با دیدگاه روان‌شناختی رشد و نظریه سیستم‌های پویا، مدل سیستم‌های رشدی روابط معلم و دانش‌آموز تلاش می‌کند تا رفتار تعاملی قابل مشاهده معلم را توصیف کند. این دیدگاه رفتارهای تعاملی را یکی از مولفه‌های کلیدی روابط عاطفی معلمان و دانش‌آموزان می‌داند. از چهار مؤلفه رابطه تشکیل شده است: ویژگی‌های افراد (سابقه رشد و عوامل بیولوژیکی)، مدل‌های بازنمایی معلم و دانش‌آموز (ادراکات و احساسات)، فرآیندهای تبادل اطلاعات (رفتارهای تعاملی) و تأثیرات بیرونی. این عوامل به شیوه‌های متقابل و پویا بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند. (ووبلز، دن بروک، تارتوییک، و لوی، ۲۰۱۲: ۵).

مولفه امنیت محیطی: بر اساس این مولفه برای افزایش امنیت مدرسه باید امنیت محیطی مدرسه تأمین شود. این یافته همسو با یافته‌های (وانگ و دوگول، ۲۰۱۶؛ چیزم، ۲۰۲۱؛ سامشن، ۲۰۲۲؛

کلی، ۲۰۱۷؛ شل، ۲۰۲۲؛ جعفری و کبریا، ۱۳۸۵) همسو می‌باشد.

مولفه آموزشی: بر اساس این مولفه برای افزایش امنیت مدرسه باید امنیت محیطی مدرسه تأمین شود. این یافته همسو با یافته‌های (وانگ و دوگول، ۲۰۱۶؛ چیزم، ۲۰۲۱؛ سامشن، ۲۰۲۲؛ کلی، ۲۰۱۷؛ شل، ۲۰۲۲؛ جعفری و کبریا، ۱۳۸۵) همسو می‌باشد. تحقیقات مدرسه را به‌عنوان یک محیط رشد پیچیده‌تر نظر می‌گیرند که در آن محیط‌های تحصیلی و اجتماعی به‌طور متقابل بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند. این تأثیرات چرخه‌ای متقابل باعث پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود که می‌تواند مثبت یا ناکارآمد باشد. تحقیقات به دو نظریه در این محیط‌ها می‌پردازند که هر دو محیط‌های علمی و اجتماعی مدرسه را در بر می‌گیرند. اول، نظریه کنترل اجتماعی (هیرشی، ۱۹۶۹) بر کیفیت رابطه و ایمنی در مدرسه به‌عنوان ویژگی‌های مهم در پیشگیری از رفتارهای بزهکارانه و فرار از مدرسه تأکید می‌کند. نظریه کنترل اجتماعی معتقد است که بزهکاری زمانی رخ می‌دهد که دلبستگی فرد به دیگران، مشارکت در فعالیت‌های مختلف و تعهد به نظام ارزش اخلاقی جامعه تضعیف شود. در محیط مدرسه، زمانی که دانش‌آموزان به‌طور منظم در معرض فرآیندهای نزدیکی قرار می‌گیرند، که مشخصه آن این است که دانش‌آموزان جو مدرسه را حمایت‌کننده، امن، تأییدکننده و تشویق‌کننده می‌دانند، احتمال بیشتری دارد که احساس تعلق و وابستگی به افراد مرتبط با مدرسه کنند و در فعالیت‌های تحصیلی شرکت کنند. بر اساس این نظریه، پیوندهای اجتماعی دانش‌آموزان را از رفتار نامطلوب محافظت می‌کند، زیرا آنها نمی‌خواهند به خطر بیفتند که روابط مربوط به مدرسه را از دست بدهند یا از تلاش‌هایی که در رشد شخصی و یادگیری برای برآوردن نیازهای اولیه کوتاه مدت مانند هیجانیا موقعیت انجام داده‌اند بکاهند (چاکون والدز، گادت، ورنر فیلیون و ورونو، ۲۰۲۴)

تحقیقات نشان می‌دهند درک دانش‌آموزان از جو مدرسه حمایتی و فرار از مدرسه در طول زمان در هم تنیده می‌شوند، بنابراین به‌طور متقابل یکدیگر را پیش‌بینی می‌کنند. همچنین تحقیقات نشان می‌دهند نه تنها دلبستگی‌ها به افراد مرتبط با هنجارهای مرتبط با مدرسه می‌تواند حضور دانش‌آموزان را در مدرسه کنترل کند (هیرشی، ۱۹۶۹)، بنابراین از فرار از مدرسه جلوگیری می‌کند، بلکه فرار از مدرسه می‌تواند بر نحوه درک دانش‌آموزان از جو مدرسه تأثیر بگذارد. این از لحاظ نظری مهم است زیرا نشان می‌دهد که محققان نباید تنها بر تأثیر منفی فرار از مدرسه بر

دانش‌آموزان تمرکز کنند. پیشرفت تحصیلی و تکمیل مدرسه، بلکه یک میانجی بالقوه حیاتی، یعنی جو مدرسه، بین فرار از تحصیل و نتایج آموزشی است.

تحقیق چاکون والدز، گادت، ورنر فیلیون و ورونو، (۲۰۲۴) نشان می‌دهد که درک دانش‌آموزان از جو حمایتی مدرسه در طول زمان متفاوت است، مداخلات، مانند مداخلات و حمایت‌های رفتاری مثبت در سطح مدرسه، برای تقویت جو مثبت مدرسه، ترویج حضور در مدرسه و جلوگیری از فرار از مدرسه ممکن است برای تعداد زیادی از دانش‌آموزان مفید باشد، اما به‌ویژه برای دانش‌آموزان پرخطر. مداخلات و حمایت‌های رفتاری مثبت، که شامل تعیین انتظارات رفتاری واضح، پاداش دادن به دانش‌آموزان برای رفتارهای مثبت، تأکید بر مهارت‌ها و رفتارهای اجتماعی، جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل منظم داده‌های انضباطی، و اجرای شیوه‌های علمی و رفتاری مبتنی بر شواهد، باعث کاهش فرار از مدرسه در مدارس متوسطه، شود. مداخلات رفتاری مثبت و مؤلفه‌های پشتیبان در یک مدل پاسخ به مداخله برای ارتقای حضور در مدرسه و جلوگیری از غیبت ممکن است برای شامل افزایش مشارکت دانش‌آموزان در سیاست‌های حضور در مدرسه، بررسی الگوها در داده‌های حضور و غیاب و پاسخ‌های فوری به موارد غیبت تطبیق داده شده افزایش تعامل دانش‌آموزان با مدرسه راهی برای مقابله با مشکلات حضور در مدرسه است. یکی از اجزای اصلی، مربی است که به‌شدت با یک دانش‌آموز در حال مبارزه و خانواده‌اش کار می‌کند. مربی روابط بین دانش‌آموز، کارکنان مدرسه و اعضای خانواده ایجاد می‌کند، به‌طور منظم غیبت دانش‌آموز را در طول زمان بررسی می‌کند و دانش‌آموز را دوباره با مدرسه‌اش مرتبط می‌کند. (چاکون والدز، گادت، ورنر فیلیون و ورونو، ۲۰۲۴)

مؤلفه عدم خشونت معلمان: مجموعه تحقیقاتی موجود نشان می‌دهد که تجربه خشونت توسط مراقبان با مشکلات سلامت روانی و جسمی دانش‌آموزان و همچنین نقص در عملکرد شناختی و روانی اجتماعی مرتبط است. شواهد در مورد تأثیر نامطلوب خشونت در محیط مدرسه بر رفاه و عملکرد دانش‌آموزان در حال افزایش است. تحقیقات نشان می‌دهند که تنبیه بدنی توسط معلمان با سطوح بالاتری از مشکلات درونی‌سازی از جمله علائم افسردگی و اضطراب و همچنین مشکلات بیرونی‌سازی از جمله رفتار پرخاشگرانه، ضد اجتماعی و بیش‌فعالی در بیندانش‌آموزان همراه است. همچنین مشخص شده‌است که تنبیه بدنی مکرر باعث پیش‌بینی ادراک پایین‌تر از خودکارآمدی و عزت‌نفس پایین در بیندانش‌آموزان می‌شود. تجربه آزار عاطفی

توسط معلمان در دوران ابتدایی با سطوح بالای مشکلات رفتاری در بزرگسالی مرتبط بود. علاوه بر این، مطالعات طولی به طور مداوم نشان داده‌اند که تجربه خشونت توسط همسالان، سطوح بالاتری از مشکلات درونی‌سازی و بیرونی‌سازی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند. در مجموع، شواهد ثابت شده‌ای وجود دارد که ارتباط بین قرار گرفتن بیشتر دانش‌آموزان در معرض خشونت توسط معلمان و همسالان و سطوح بالاتر مشکلات سلامت روانی دانش‌آموزان وجود دارد (ماسث، شارپف، دامکه و هکر^۱، ۲۰۲۳).

^۱ Masath, , Scharpf, Dumke,& Hecker

۵. منابع و مأخذ

-دهقان، **منصوره. باویه سلطانزاده**، سحر و نعمتی، حمیده. (۱۴۰۰). تدوین الگوی افزایش انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی بر اساس نظریه داده‌بنیاد، راهبردهای نوین تربیت معلمان، ۱۶۲-۱۳۸: ۷(۲).

-سلیمانی، **محمد رضا و علی محمدی**، رقیه. (۱۳۹۲). وضعیت مدارس شهرستان مرند بر اساس مولفه‌های مدارس امن، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۶۹-۵۹: ۳۷(۲).

-کشوری، **منصور. سلیمانپور عمران**، محبوبه. اسماعیلی شاد، بهرننگ. (۱۴۰۱). طراحی چارچوب نظری مدارس امن در آموزش و پرورش ایران: یک پژوهش کیفی، رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۳۰-۱۶: ۱۳(۲).

-نصیری، **محمد هادی. (۱۳۹۴). الگوی مدرسه امن در شهر**، پایان کارشناسی‌ارشد، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجائی، دانشکده معماری و شهرسازی.

داوری، **علی و رضازاده**، آرش. (۱۳۹۲). مدل سازی معادلات ساختاری با نرم‌افزار **Smart PLS**، انتشارات جهاد دانشگاهی، تهران.

-Aldridge, J. M., McChesney, K., & Afari, E. (۲۰۱۹). Associations between school climate and student life satisfaction: Resilience and bullying as mediating factors. *Learning Environments Research*, ۲۳ (۱), ۱۲۹-۱۵۰.

-Anthony, C. L. (۲۰۲۱). A Quantitative Descriptive Study of Teachers' Perceptions of School Safety (Doctoral dissertation, Northcentral University).

-Bettencourt, A. F., Clary, L. K., Ialongo, N., & Musci, R. J. (۲۰۲۳). Long-term consequences of bullying involvement in first grade. *Journal of school psychology*, ۹۷, ۶۳-۷۶.

-Blandford-Elliott, M. (۲۰۲۱). 'Predictable, Consistent, and Safe': School-Wide Positive Behaviour Support in Welsh Primary Schools. Bangor University (United Kingdom).

-Chism, L. S. (۲۰۲۱). Safe Learning Environment in a School Setting: A Study of Administrators Preparedness for Students with Emotional Behavior Disorders (Doctoral dissertation, Tennessee State University).

-Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (۲۰۲۱). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (۶th ed.). Sage publications.

-DeAngelis, C. A., & Wolf, P. J. (۲۰۲۰). Private school choice and character. More evidence from Milwaukee. *Journal of Private Enterprise*,

۳۵(۳)، ۱۳-۴۸.

-Díaz-Vicario, A., & Gairín Sallán, J. (۲۰۱۷). A comprehensive approach to managing school safety: case studies in Catalonia, Spain. *Educational Research*, ۵۹(۱), ۸۹-۱۰۶.

-Fisher, B. W., & Cuellar, M. J. (۲۰۲۱). Missed Connections: Examining the Link between Exposure to School Security and Students' Sense of Connectedness to School. *Journal of school violence*, ۲۰(۴), ۵۸۱-۵۹۶.

-Fisher, B. W., Higgins, E. M., & Homer, E. M. (۲۰۲۱). School crime and punishment and the implementation of security cameras: Findings from a national longitudinal study. *Justice Quarterly*, ۳۸(۱), ۲۲-۴۶.

-Fung, H. W., Cong, C. W., Tan, C. S., Yuan, G. F., Liu, C., He, K. L.,... & Lee, V. W. P. (۲۰۲۳). Is teacher violence a form of betrayal trauma? Relationship with mental health problems among young adults. *Child Abuse & Neglect*, ۱۴۵, ۱۰۶۴۳۶.

-Karadaş, H., Coşkun, B., & Katıtaş, S. (۲۰۲۳). Safety Problems at Schools According to School Administrators' Opinions. *Psycho-Educational Research Reviews*, ۱۲(۱), ۱۳۴-۱۵۰.

-Kibriya, S., & Jones, G. (۲۰۲۱). The impact of a safe learning environment in schools on students' learning outcomes: evidence from Tanzania. *Quality Assurance in Education*, ۲۹(۱), ۱۵-۲۸.

Wetzels, M., Odekerken-Schröder, G., & Van Oppen, C. (۲۰۰۹). Using PLS path modeling for assessing hierarchical construct models: Guidelines and empirical illustration. *MIS quarterly*, ۱۷۷-۱۹۵.