

واکاوی رفتارهای خشونت آمیز آموخته شده در مدرسه از منظر

برنامه درسی پنهان

افسانه ایزدی فر^۱، سعید صفایی موحد^۲، الهام شالی^۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۲/۱۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۱۰/۱۵

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، شناسایی و بازنمایی رفتارهای خشونت آمیزی است که دانش آموزان به دلیل حضور در بافت مدرسه آنها را می آموزند. مکان این پژوهش یکی از مدارس دوره متوسطه اول در شهر تهران است. این پژوهش در چارچوب رویکرد کیفی و با استفاده از روش تحقیق مردم‌نگاری آموزشی صورت گرفته و ابزار جمع‌آوری داده‌ها، مشاهده در میدان تحقیق و مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته بوده است. به منظور دستیابی به داده‌های مورد نظر، تعداد ۱۰ نفر از دانش آموزان و ۴ نفر از معلمان با منطق نمونه‌گیری هدفمند و بابکارگیری راهبرد نمونه‌گیری زنجیره‌ای انتخاب شده و داده‌های حاصل با روش کدگذاری داده‌های روایی تحلیل شدند. جهت کسب اطمینان از اعتبار کدگذاری‌ها، مقولات تشکیل شده و نام‌گذاری شده توسط سه نفر از پژوهشگران کیفی مورد بازبینی قرار گرفتند. در نهایت با اعمال برخی از نظرات این سه نفر مقولات نهایی شکل گرفتند. مقولات نهایی نیز با اطلاع رسانی‌های پژوهش در میان گذاشته شدند. نظرات این افراد نشان می‌داد که مقولات شکل گرفته و نتایج استخراج شده انعکاسی نسبتاً صحیح از دیدگاه‌های آنها می‌باشند. نتایج حاصل را می‌توان در سه مقوله اصلی و هفت زیرمقوله به شرح زیر طبقه‌بندی کرد: خشونت روانشناختی (زیرمقولات: تمسخر، حسادت کردن و لقب دادن به یکدیگر)؛ خشونت اجتماعی (زیرمقولات: محرومیت تحصیلی و نظارت خانواده) و خشونت فیزیکی (زیرمقولات: خودآزاری یا خشونت نسبت به خود و دیگرآزاری).

کلیدواژگان: مردم‌نگاری آموزشی، مقطع متوسطه، برنامه درسی پنهان، خشونت

^۱- کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی

^۲- استادیار گروه روش‌ها و برنامه‌های آموزشی و درسی دانشگاه تهران (نویسنده

مسئول: safaei.movahhed@ut.ac.ir)

^۳- دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی

مقدمه و بیان مسئله

خشونت از کجا نشأت گرفته است و چگونه عده‌ای خشونت را می‌آموزند؟ در برابر خشونت چگونه باید ایستادگی کرد؟ چگونه می‌توانیم کشوری داشته باشیم، جامعه‌ای داشته باشیم دارای رحمت اسلامی و نبوی؟ چگونه می‌توانیم جوامع منطقه و جهان را از خشونت برهانیم؟^۱ چرا سازمان ملل دهه ۲۰۱۰-۲۰۰۰ را دهه بین‌المللی فرهنگ صلح و عدم خشونت نامیده است (فتحی‌واجارگاه و اسلامی، ۱۳۸۷). چرا دبیر کل سازمان ملل در سال ۲۰۰۶ پژوهشگران را درباره خشونت دانش‌آموزی به تحقیق و مطالعه دعوت کرد؟ (سارالیدز و همکاران^۲ ۲۰۰۸، به نقل از اسدی، علی‌احمدی و بازیار، ۱۳۹۳). ایرینا بووکوا^۳ مدیر کل یونسکو با بیان اینکه خشونت و آزار و اذیت در مدارس، نقض شدید حقوق آموزشی است افزود: «هدف یونسکو از برگزاری این سمینار و ارائه این گزارش^۴ این است که مدارس و مراکز آموزشی جهان به محلی امن برای همه تبدیل شود» (باشگاه خبرنگاران جوان). عبارات بالا این پرسش را به ذهن متبادر می‌نماید که: مگر مدارس و مراکز آموزشی جهان مکانی خشن و ناایمن برای دانش‌آموزان می‌باشند؟ چگونه می‌شود نهادی که سکاندار و مدعی تعلیم و تربیت است خود ناقض حقوق آموزشی باشد؟ پدیده خشونت و روند افزایشی آن در میان دانش‌آموزان یکی از مسائلی است که امروزه سبب نگرانی خانواده‌ها و متولیان امر تعلیم و تربیت شده است (قادرزاده و قادری، ۱۳۹۴). بسیاری از تنش‌ها و ناآرامی‌ها در مدرسه ناشی از رفتارهای میان‌فردی دانش‌آموزان است که به رغم زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی متفاوت در کنار هم در مدرسه تحصیل می‌کنند و هرگز آموزشی برای ایجاد تفاهم و بهبود مهارت‌های اجتماعی دریافت نمی‌دارند

^۱ - پرسش مهر سال ۱۳۹۵ که توسط مقام محترم ریاست جمهوری مطرح گردید.

^۲ Saralidze & Gogvadze, Zolotor, Lynch, 2008

^۳ - Irina Bokova

^۴ - در سال ۲۰۱۶ یک نظرسنجی در ۱۸ کشور جهان در مورد تجربه آزار و اذیت دانش‌آموزان در دوره مدرسه انجام شد که ۱۰۰ هزار جوان در آن شرکت داشتند نتایج این نظرسنجی نشان می‌دهد که ۲۵ درصد این دانش‌آموزان بخاطر ظاهر فیزیکی، ۲۵ درصد بخاطر جنسیت یا گرایش جنسی و ۲۵ درصد نیز به علت قومیت یا ملیت‌شان مورد آزار و اذیت قرار گرفته‌اند.

(بازرگان، صادقی و لواسانی، ۱۳۸۲). در صورتی که این گروه از افراد تحت تعلیم نهادهای تربیتی به ویژه آموزش و پرورش قرار گرفته‌اند که دارای برنامه و مواد درسی با عناوین نوع دوستی و گرایش‌های انسان‌دوستانه است (اسدی، علی‌احمدی و بازیار، ۱۳۹۳). با وجود آنکه خشونت بین فردی به عنوان پدیده اجتماعی آسیب‌زا و ناخوشایند، خصلتی تاریخی و جهانی دارد، امروزه به شکل نگران‌کننده‌ای در اشکال گوناگون سیر فزاینده و گاه مهارنشدنی به خود گرفته است (گلچین و حیدری، ۱۳۹۰). خشونت‌هایی که گاه خود را بصورت کلامی با توهین، تحقیر، تمسخر و لقب دادن و گاه بصورت خشونت‌های جسمانی نشان می‌دهد (رضاپور، ۱۳۹۵). آسیب‌های ناشی از خشونت بسته به نوع آن گاهی جبران‌ناپذیرند و در بین دانش‌آموزان ممکن است به یک معضل دائمی تبدیل شوند (اسدی، علی‌احمدی و بازیار، ۱۳۹۳). و چه بسا خشونت را از نسلی به نسل دیگر انتقال دهد (رضاپور، ۱۳۹۵). در کشور ما نیز آمار مربوط به انواع خشونت بین فردی اعم از خشونت خانوادگی، خشونت در مراکز آموزشی و محیط‌های عمومی در طول سال‌های اخیر رو به افزایش بوده است (گلچین و حیدری، ۱۳۹۰). تا جایی که نوجوانان برای دفاع از خود، آلاتی همچون چاقو، قمه و... به همراه دارند (نیک‌اختر، ۱۳۷۸؛ سخاوت، ۱۳۸۱؛ لطیف‌آبادی، ۱۳۸۱؛ زارعی، ۱۳۸۳؛ لواسانی و همکاران، ۱۳۸۸؛ نواح و همکاران، ۱۳۹۱؛ به نقل از قادرزاده و قادری، ۱۳۹۴). این در حالی است که دبیرکل سازمان ملل در سال ۲۰۰۶ تصریح کرد: «تمام کودکان باید قادر به یادگیری و آموزش به دور از خشونت باشند، مدارس باید به محلی ایمن تبدیل شوند و دوستدار دانش‌آموزان باشند (سارالیدز و همکاران ۲۰۰۸، به نقل از اسدی، علی‌احمدی و بازیار، ۱۳۹۳). اما مشاهده‌ی یک روز از زندگی دانش‌آموزان در مدرسه در هر یک از مقاطع تحصیلی، در کلاس درس و به ویژه در حیاط مدرسه که دانش‌آموزان ظاهراً در آنجا به بازی و استراحت و تخلیه انرژی‌های خود می‌پردازند صحنه‌هایی از خشونت و درگیری میان دانش‌آموزان را آشکار می‌نماید (رضاپور، ۱۳۹۵). این خشونت‌ها می‌توانند به دلایل مختلف فردی، خانوادگی، مدرسه‌ای و اجتماعی بروز نمایند (قادرزاده و قادری، ۱۳۹۴) و به سختی می‌توان آن را تنها به یک عامل محدود کرد (اسدی، علی‌احمدی و بازیار، ۱۳۹۳). چرا که خشونت پدیده پیچیده‌ای

است و عوامل درونی و بیرونی که در تکوین و گسترش آن دخالت دارند متعدّدند (لواسانی، یوسلیانی و کرمی، ۱۳۸۷). به همین سبب ریشه‌یابی علل آن بحث و بررسی فراوانی می‌طلبد (اسدی، علی‌احمدی و بازیار، ۱۳۹۳). آنچه ضرورت انجام پژوهش‌هایی از این دست را مسجل می‌سازد آسیب‌هایی است که انسان‌ها از خشونت دیده‌اند و به واسطه آن تضعیف و تحقیر شده‌اند (قادرزاده و قادری، ۱۳۹۴). در عصری که ابزار غلبه بر دیگران و تخلیه خشم از اسید و سلاح سرد و گرم به سلاح هسته‌ای رسیده است رشد حتی یک فرد پرخاش‌گر که قادر به همدلی با انسان‌ها و درک ارزش‌های انسانی نیست می‌تواند فاجعه‌آفرین باشد (هدایتی، ۱۳۹۰). کودکی که به هرعلت در محیط آموزشی تحت خشونت‌های کلامی یا فیزیکی قرار گیرد علاوه بر احساس ناامنی و بی‌زاری از مدرسه که عواقب آن در زندگی تحصیلی او به تدریج خود را بصورت افت تحصیلی یا ترک تحصیل آشکار خواهد کرد. اثرات ناگوار این نوع رفتار را در طول زندگی به همراه خواهد داشت به نحوی که او نیز ممکن است بعدها به هنگام تشکیل خانواده یا در مسئولیت‌هایی که بر عهده خواهد گرفت رابطه‌ای ناسالم با دیگران برقرار کند (رضاپور، ۱۳۹۵). به همین دلیل طرح مسئله خشونت، سنخ‌شناسی، توصیف و تحلیل ریشه‌ها و ارائه راهکارهای جامع و علمی برای چاره‌جویی و پیشگیری از آن به منظور برطرف نمودن موانع توسعه اجتماعی و اقتصادی ضروری به نظر می‌رسد... بر اساس مطالعات تجربی موجود خشونت در مدارس تعریف وسیعی را می‌طلبد که بتواند درک کاملی از وسعت و ماهیت انواع مختلف خشونت را فراهم آورد (قادرزاده و قادری، ۱۳۹۴). بدیهی است که شناخت مقدمه پیشگیری است و تردیدی نیست همه کسانی که سیاست پیشگیری را پیشنهاد می‌کنند پیش از آن توصیه می‌کنند که باید به خود موضوع وقوف کامل داشت یعنی باید موضوع را شناخت (کریمی، ۱۳۹۰). در همین راستا، پژوهشگران پژوهش حاضر تلاش نمودند گامی هرچند کوچک در شناخت خشونت از منظر برنامه درسی پنهان بردارند. خشونت‌ورزی در مدرسه در مقایسه با مکان‌های دیگر از حساسیت ویژه‌ای برخوردار است چرا که اگر به بروز خشونت در مدرسه فرصت و امکان بدهیم موجب شده‌ایم جامعه فردا خشن‌تر از امروز شود (قادرزاده و قادری، ۱۳۹۴). کریمی (۱۳۹۰)

محیط فیزیکی کلاس و مدرسه، نحوه ارتباط و تعامل اولیای مدرسه با دانش‌آموزان، مدیریت کلاسی، نحوه تدریس معلمان، برنامه‌ریزی و محتوای دروس، انضباط اولیای مدرسه، الگوهای رفتاری موجود در مدرسه و مدیریت آموزشگاهی را از جمله عوامل آموزشی موثر در بروز خشونت می‌داند. همچنین بازرگان، صادقی و لواسانی (۱۳۸۲) معتقدند بخشی از رفتارهای خشونت‌آمیز در مدرسه می‌تواند ناشی از برخوردهای غیراصولی و غیرسازنده مسئولان و معلمان مدرسه در قبال دانش‌آموزان باشد. مشاهده مدارس از نزدیک و پژوهش‌های محدودی که در کشور ما در مورد وجود خشونت بزرگسالان در مدرسه انجام گرفته نمایانگر این واقعیت است که اعمال خشونت پرخاشگری منحصر به ارتباطات میان دانش‌آموزان نیست و بسیاری از بزرگسالان (مدیران، معاونان، معلمان و مربیان) در مقابل تخلفات دانش‌آموزان رفتارهای خشونت‌آمیز از خود نشان می‌دهند. برخی موارد خشونت که در مقابل خطاهای کوچک و بزرگ دانش‌آموزان صورت می‌گیرد عبارت است از تحقیر، تمسخر، توهین، معرفی سرصف، گرداندن گروه-های متخلف در حیاط مدرسه برای معرفی به سایرین، حبس و بالاخره تنبیه بدنی. خشونت-هایی که علوم‌یزدی (۱۳۸۰) می‌گوید پیشینه‌ای به قدمت تاریخ تعلیم و تربیت دارد. خاطرات گذشتگان، ضرب‌المثل‌ها و کتابهای اخلاقی و تربیتی موجود که قرن‌ها پیش به نگارش درآمده‌اند از جمله آثار سعدی نیز گویای وجود خشونت در تعلیم و تربیت می‌باشد. امروزه نیز به سبب فناوری‌های عصر حاضر شاهد انواع خشونت‌ها در سطح مدارس هستیم و ظاهراً سیر زمان آن‌چنان که باید و شاید خشونت را زیر سوال نبرده است و ما هم آن را بعنوان بخش تربیتی جدانشدنی سیستم آموزشی پذیرفته‌ایم و فقط در برابر خشونت-هایی که خبرساز و رسانه‌ای می‌شود واکنش‌هایی هیجانی نشان داده و آن را محکوم می‌کنیم. آیا قربانی خشونت بودن و شاهد خشونت بودن منجر به این نخواهد شد که دانش‌آموزان چه به عنوان قربانی و چه به عنوان شاهدین خشونت آن را یاد بگیرند؟ آنچه که یادگیرندگان از فرهنگ و جو مدرسه و نیز سیاست‌ها و فعالیت‌های مرتبط می‌آموزند (فتحی‌واجارگاه، ۱۳۹۳)، نه در جایی نوشته شده و نه هیچ معلمی آن را درس می‌دهد بلکه محیط آموزشی مدرسه با تمام خصوصیاتش آن را آموزش می‌دهد (اسکندری، ۱۳۸۷).

این نوع برنامه درسی فراتر از محتوای تعیین شده در یک موضوع درسی است و می‌تواند در محیط مدرسه در جو کلاس درس، در نظم و تربیت وسایل و میز و صندلی‌های کلاس، در روش‌های تربیتی در تعاملات بین دانش‌آموز و معلم، در تعاملات بین بچه‌ها و در بسیاری دیگر از زمینه‌های نامرئی بیان و عرضه می‌شود (فتحی‌واجارگاه، ۱۳۹۳). آری؛ برنامه درسی پنهان از یادگیری‌هایی حکایت می‌نماید که در چهارچوب اجرای برنامه درسی تصریح شده و به دلیل حضور در بطن و متن فرهنگ حاکم بر نظام آموزشی دانش‌آموزان تجربه می‌کنند (مهرمحمدی، ۱۳۹۱). افزایش آگاهی در زمینه برنامه درسی پنهان از طریق پژوهش‌های مطالعات برنامه درسی می‌تواند حساسیت طراحان و مجریان حوزه تعلیم و تربیت را نسبت به عملکردهای خود افزایش داده و موجب شود که آنها از طریق اطلاع از پیامدهای قصد نشده اقدامات لازم را برای کاهش پیامدهای منفی به عمل آورند (عراقیه، فتحی‌واجارگاه، فروغی‌ابری و فاضلی، ۱۳۹۰). به عبارت دیگر برنامه درسی پنهان جعبه سیاه آموزشی است اگر چنین باشد باید دید چگونه می‌توان راهی به درون آن یافت و اسرار ناپیدای آن را در خدمت یادگیری قرار داد؟ شاید مهمترین اثر مفهوم برنامه درسی پنهان در این نهفته است که پژوهشگران را به مشاهده تعلیم و تربیت، تدریس و آموزش مدرسه به منزله متنی که باید تفسیر یا معانی پنهان آشکار گردد فرا می‌خواند... تردیدی نیست در خزانه‌ی تفکر و پژوهش می‌توان به کلید اسرار این «پنهان برنامه آشنا» دست یافت (عبادی، ۱۳۹۵).

پیشینه پژوهش

بازرگان، صادقی و لواسانی (۱۳۸۲) به بررسی وضعیت خشونت کلامی از نظر معلمان و دانش‌آموزان شهر تهران پرداختند. آزمودنی‌های پژوهش مذکور شامل ۴۹۸ نفر از دانش‌آموزان دختر و پسر و ۴۳ نفر از دبیران زن و مرد آنها بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که خشونت کلامی در مدارس راهنمایی شهر تهران شایع است، دانش‌آموزان فضای آموزشی نامناسب، ارتباطات نامطلوب در مدرسه و حجم زیاد کتب درسی را باعث خشونت کلامی خود می‌دانند، در حالی که معلمان بیشتر بر عوامل خارج از مدرسه، در ایجاد خشونت

دانش آموزان، تاکید دارند دانش آموزان ناتوانی معلمان در تدریس، حقوق و درآمد ناکافی و عدم ارتباط مطلوب و همکاری میان معلمان و مسئولان مدرسه را سبب بروز خشونت کلامی معلمان می‌دانند، حال آنکه اکثر معلمان عدم علاقه و انگیزه معلم به حرفه معلمی و تدریس را از عوامل بروز خشونت در معلم تلقی می‌کنند. معلمان بیشتر از دانش آموزان اعتقاد دارند که مسئولان مدرسه در مقابل خشونت کلامی دانش آموزان و معلمان واکنش نشان می‌دهند.

در پژوهشی دیگر قادرزاده و قادری (۱۳۹۴) به مطالعه پیمایشی خشونت‌ورزی دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر سقز پرداختند که در طی آن با ۴۰۰ نفر از دانش‌آموزان دبیرستان‌های دخترانه و پسرانه این شهر مصاحبه گردید و یافته‌های زیر حاصل شد: میانگین خشونت‌ورزی دانش‌آموزان معادل ۳۹ درصد بود که بر مبنای یک مقیاس، از صفر تا صد پایین ارزیابی می‌شود. در میان ابعاد خشونت، نوع غالب خشونت کلامی بوده و خشونت فیزیکی شدید در پایین‌ترین سطح قرار داشته است. همچنین تحلیل رگرسیونی چندمتغیره نشان می‌دهد که خشونت‌ورزی با متغیرهای قربانی خشونت شدن، شاهد خشونت بودن، بی‌عدالتی در مدرسه، توانایی حل مساله مسالمت‌آمیز تضادها، میزان جرم در محله، نظارت والدین، پابندی به دستورات اخلاقی، تنبیه در مدرسه و کنترل اجتماعی مرتبط است.

کریمی (۱۳۹۰) نیز به بررسی انواع خشونت کلامی و عوامل پدیدآورنده آن از نظر دانش‌آموزان و معلمان شهر رشت پرداخت. نتایج پژوهش وی که از طریق پرسشنامه در مورد ۳۹۰ دانش‌آموز و ۴۷ معلم که با نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی به دست آمده نشان داد که خشونت کلامی در بین دانش‌آموزان با یکدیگر و معلمان با دانش‌آموزان شایع است و خشونت کلامی در مدارس پسرانه و در بین معلمان مرد به طور معناداری از مدارس دخترانه و معلمان زن بیشتر است. همچنین آزمون آماری χ^2 ، بین دیدگاه‌های دانش‌آموزان و معلمان و نیز دانش‌آموزان دختر و پسر در خصوص انواع خشونت کلامی و عوامل پدیدآورنده آن تفاوت معناداری را نشان می‌دهد.

از پژوهش‌های صورت گرفته در کشورهای دیگر می‌توان به پژوهش کاتی بوش^۱ (۲۰۰۷) اشاره کرد که در بررسی رفتارهای پرخاشگرانه در نوجوانان ۱۴ ساله پرخاشگر و غیر پرخاشگر، به این نتیجه دست یافت که نیم‌رخ رفتارهای خشونت‌آمیز در نوجوانان طرد شده و پرخاشگر، با سایر نوجوانان متفاوت است. نوجوانان خشونت طلب بیشتر از نوجوانان غیر خشونت طلب تجربه طرد شدگی از سوی خانواده را تجربه کرده بودند.

مطالعه پریک و اورت^۲ (۱۹۹۵) با عنوان درک دانش‌آموزان از خشونت در مدارس عمومی آمریکا نشان داد که عضویت در گروه‌ها و باندهای تبهکار، فقدان نظارت والدین، فقدان انگیزه برای یادگیری و تحریک شدن توسط دیگران، تاثیرپذیری از همسالان، فقر خانوادگی، بازنمایی خشونت در رسانه‌های جمعی از عوامل اصلی اثرگذار بر ارتکاب خشونت است (قادرزاده وقادری، ۱۳۹۴).

بالدری^۳ (۲۰۰۳) بر اساس مطالعه پیمایشی روی ۱۰۵۹ نفر از دانش‌آموزان دوره ابتدایی و متوسطه ایتالیایی انجام داده است، نشان داد که خشونت بدنی به صورت بارزی در مدارس ایتالیا وجود دارد اما فراوانی آن در مدارس پسرانه به صورتی معنادارتر بیشتر از مدارس دخترانه است. وی درگیری‌های خانوادگی به ویژه خشونت بدنی پدر نسبت به مادر را از عوامل عمده خشونت بدنی در دختران محسوب کرد. همچنین پژوهش‌های دیگر ملی و بین‌المللی وجود دارد که خشونت در مدرسه را تایید می‌کند (اوکیف^۴، ۱۹۹۹؛ سیمون^۵ و همکاران، ۱۹۹۸؛ برنت^۶، ۱۹۹۸؛ کیم^۷ و همکاران، ۲۰۰۰؛ لافلام^۸ و همکاران، ۱۹۹۸ و دالبرگ، ۱۹۹۸؛ به نقل از بابائی، ذوالقدر، ندرلو و ذوالقدر، ۱۳۹۲).

^۱ Kathy bosch

^۲ Pric and Everett

^۳ Baldry

^۴ Okeeffe

^۵ Simon

^۶ Brent

^۷ Kim

^۸ Lafalam

روش شناسی پژوهش

هدف اصلی و عمده این پژوهش واکاوی آموخته‌های پنهان دانش‌آموزان از منظر پدیده خشونت می‌باشد. پژوهش حاضر در چارچوب رویکرد کیفی و با استفاده از روش پژوهش مردم‌نگاری آموزشی صورت پذیرفته است. بنابر تعریف روش کیفی فرایندها و شیوه‌های دقیق جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات بوده و با مشارکت عینی در میدان مطالعه، خواهان به-کارگیری تحلیل‌های چندگانه و نه صرفاً گزارش آنچه اتفاق افتاده است، می‌باشد. پژوهش کیفی ماهیتاً چندروشی است و متضمن رویکردی تفسیری و طبیعت‌گرایانه به موضوع مورد مطالعه است (گال، بورگ و گال، ۱۳۹۵). در روش کیفی نوعی نگاه امیک^۱ (نگاه درون) به پدیده‌ها وجود دارد. در این حالت مقولات فکری گروه مورد تحقیق برای توصیف نگرش و رفتارهایشان مورد تایید قرار می‌گیرد. مردم‌نگاری از نظر لغوی یعنی، توضیح و معرفی یک قبیله یا قوم، ولی از نظر روشی، یعنی روش تحقیق عملی و مطالعه زمینه‌ای و مجموعه روش‌های گردآوری اطلاعات جهت توصیف یک فعالیت خاص اجتماعی و یا نوع زندگی دسته‌ای از افراد جامعه می‌باشد (لاپلانتین^۲، ۲۰۰۰). مردم‌نگاری آموزشی در موقعیت‌های طبیعی مانند کلاس درس، مدرسه، دانشگاه و یا دیگر مکان‌هایی که فراگیرندگان به طور طبیعی گرد هم آمده‌اند انجام می‌شود (صفایی‌موحد و محبت، ۱۳۹۱)، در این روش پژوهشگر برای مدت زمان طولانی، مخفیانه یا آشکارا غرق زمینه طبیعی موضوع تحقیق می‌شود. در خلال این کار مشاهده می‌کند، گوش می‌دهد، پرسش می‌کند و به طور کلی هر داده قابل دسترسی را برای درک بهتر موضوعات و پرسش‌هایی که در مرکز توجه مطالعه قرار دارند گردآوری می‌کند (هاو^۳، ۲۰۰۴). به نقل از فاضلی و طالبیان، (۱۳۹۱). به واقع به کمک روش مردم‌نگاری که مبتنی بر مفروضات پارادایم پژوهشی ساختن‌گرایی می‌باشد می‌توان توصیفی متناسب‌تر از واقعیت‌های تربیتی ارائه داد (صفایی‌موحد و محبت، ۱۳۹۱). در این نوشتار داده‌های مورد نیاز با استفاده از مشاهد

^۱ - Emic

^۲ Laplantine

^۳ Have

نیمه‌مشارکتی و مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته^۱ جمع‌آوری گردیده و سپس با روش تحلیل مضامین مورد تحلیل قرار گرفته‌اند. بنا به تعریف، تحلیل مضمون روشی برای شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی است. این روش فرایندی است برای تحلیل داده‌های متنی، و داده‌های پراکنده و متنوع را به داده‌های غنی و تفضیلی تبدیل می‌کند (براون و کلارک^۲، ۲۰۰۶). تحلیل مضمون، صرفاً روش کیفی خاصی نیست بلکه فرایندی است که می‌تواند در اکثر روش‌های کیفی به کار رود. فرایند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها در پژوهش حاضر به شرح ذیل صورت گرفته است: مشاهده نیمه‌مشارکتی در میدان تحقیق، انجام مصاحبه با اطلاع رسان‌ها (این مصاحبه‌ها توسط ضبط صوت، ثبت شده‌اند)، پیاده نمودن مصاحبه‌ها روی کاغذ، کد گذاری اولیه (شامل: خواندن خط به خط داده‌ها، استخراج مفاهیم و جملات اصلی، تشکیل مقولات و طبقات اولیه)، کد گذاری ثانویه (شامل: طبقه‌بندی داده‌ها، تشکیل مضامین).

مکان و میدان این پژوهش با توجه به پژوهش صورت گرفته توسط وامقی، فیض زاده، میراب‌زاده و فیض زاده (۱۳۸۵)، که بالاترین خطر مواجهه با خشونت را مناطق ۱۵ و ۸ آموزش و پرورش تهران نشان می‌دهند و از آن جا که مطالعات فراوانی بر نقش شرایط اجتماعی و اقتصادی در وقوع خشونت تاکید داشته‌اند (سازمان جهانی بهداشت، ۲۰۰۵)، مدرسه متوسطه دوره اول دخترانه واقع در منطقه ۱۵ انتخاب شده است. در این پژوهش نمونه‌گیری به دو صورت انجام گرفته است:

۱- نمونه‌گیری آسان^۳: در این روش از افراد در دسترس یا داوطلب استفاده می‌شود.

این روش معمولاً برای شروع نمونه‌گیری استفاده می‌شود.

۲- نمونه‌گیری گلوله برفی^۴: در این روش محقق از اطلاع رسان‌ها که معمولاً به روش آسان انتخاب شده‌اند می‌خواهد که اگر افراد دیگری را می‌شناسند که در زمینه مورد بررسی دارای تجربیات و دیدگاه‌هایی هستند، برای شرکت در مطالعه معرفی نمایند (ادیب

^۱ - Semi - structured

^۲ Braun & Clarke

^۳ - Convenience sampling

^۴ - Snowball sampling

حاج باقری، پرویزی و صلصالی، ۱۳۸۶). بر همین اساس حجم ۱۰ دانش آموز و ۴ معلم به عنوان حجم نمونه انتخاب شده است.

در این پژوهش که در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴ انجام شد مصاحبه ابتدا با یک سوال کلی شروع شد و سپس سوالات بعدی از دل صحبت های اطلاع رسان ها بوجود آمد. داده های مورد نیاز این پژوهش با استفاده از مصاحبه های نیمه ساختار یافته جمع آوری شده اند. مصاحبه نیمه ساختار یافته از روش های اصلی جمع آوری داده در پژوهش های کیفی است. به طور مثال هنگامی که تجارب قبلی شرکت کنندگان مورد تحقیق قرار می گیرد، مصاحبه ممکن است تنها روش قابل استفاده باشد (ادیب حاج باقری، ۱۳۸۵). همچنین پژوهشگران از مشاهده غیرمشارکتی نیز به منظور مشاهده رفتار دانش آموزان در فضاهای مختلف مدرسه استفاده کرده اند.

روش شناسان کیفی معیارهای بسیار متنوعی را برای ارزیابی داده ها و گزارش های کیفی پیشنهاد کرده اند. روش بازنگری همگنان که استفاده از بیش از یک پژوهشگر یا تحلیلگر جهت بررسی و بازنگری یافته ها می باشد (محمدپور، ۱۳۸۸)، یکی از روش های اعتباربخشی داده های پژوهش حاضر می باشد بدین صورت که جهت کسب اطمینان از اعتبار کدگذاری ها، مقولات تشکیل شده و نام گذاری شده توسط سه نفر از پژوهشگران کیفی مورد بازبینی قرار گرفتند و در نهایت با اعمال برخی از این نظرات مقولات نهایی شکل گرفتند و با معیار بازبینی اعضا، مقولات نهایی با اطلاع رسان های پژوهش در میان گذاشته شدند. بازبینی اعضا زمانی اتفاق می افتد که یک محقق نتایج میدانی برگرفته را به اعضا برمی گرداند تا در مورد کفایت آن داوری نمایند. یک مطالعه زمانی معتبر حضور است که اعضا توصیف محقق را آن طور که جهان اجتماعی درونی آن ها را منعکس می سازد بازشناسی و فهمیده باشد (محمدپور، ۱۳۸۸). نظرات این افراد- اطلاع رسان های پژوهش- نشان می داد که مقولات شکل گرفته و نتایج استخراج شده انعکاسی نسبتاً صحیح از دیدگاه های آن ها می باشند.

یافته های پژوهش

الف- توصیف: جنوب شرق تهران، بنایی آجرنما و دو طبقه با قدمتی قریب به ۲۵ سال، به سان قلعه با دیوارهایی قطور و تقریباً بلند که ظاهراً با نرده‌های نصب شده بر روی آن محافظت می‌شود چیزی شبیه پادگان یا زندان! اما سردر بنا که همانند دانش‌آموز خجول و کمرو خود را در میان دیواری از ستون‌ها پنهان کرده بود معرف مدرسه‌ای دخترانه بود که در دو نوبت صبح و عصر پذیرای چندی از کودکان و نوجوانان کشورمان در دو مقطع ابتدایی و راهنمایی است. این واحد آموزشی با ۸ کلاس درس هر روز صبح پذیرنده حدود ۱۶۰ دانش‌آموز در مقطع راهنمایی می‌باشد



در طبقه‌ی بالای مدرسه یک کلاس پیش دبستانی، نمازخانه و سایت کامپیوتر (به علت نبود مربی متخصص و عدم حمایت مالی از سوی آموزش و پرورش برای استخدام مربی، به محلی برای برگزاری کلاس‌های تقویتی تغییر کاربری داده است) قرار دارد. در طبقه پایین اتاق بزرگی است که به وسیله چند کمد چوبی به طور ناعادلانه، چرا که سهم مقطع راهنمایی فضایی به مساحت فقط ۱۲ متر بوده و این چند متر عناوین سنگینی چون آزمایشگاه، کارگاه، اتاق مشاوره، اتاق تکثیر و انبار را به دوش می‌کشد، برای استفاده دو نوبت صبح و عصر تقسیم شده است.



در سمت راست این طبقه کلاس‌های پایه سوم و در سمت چپ کلاس‌های پایه اول قرار دارند (این واحد آموزشی دانش آموز پایه دوم ندارد). کلاس‌هایی که با میز و نیمکت‌هایی به صورت سنتی و پشت سرهم آراسته شده‌اند که این خود گویای این ادعا و باور اشتباه است که دانش آموز خوب کسی است که در تمام مدت کلاس ساکت و بی-حرکت به معلم و تخته سیاه چشم بدوزد.



و این طراحی و چیدمان فقط در میز و نیمکت خلاصه نمی‌شود دانش آموزان نوبت عصر که قد و قواره کوچکی دارند همانگونه که به راحتی دانش آموزان بزرگتر نمی‌توانند پشت میز و نیمکت‌ها آرام بگیرند، پای تخته درس پس بدهند حتی نمی‌توانند به راحتی آنان از سرویس‌های بهداشتی استفاده کنند، آب بنوشند و یا از بوفه مواد خوراکی تهیه کنند بوفه‌ای که بیشتر شبیه یک انباری می‌باشد، در اوقات زنگ تفریح محل تجمع دانش-

آموزان یا به نوعی محل درگیری آنها هم بود چرا که دانش‌آموزان درشت اندام و قوی-هیکل با تکیه بر اهرم فشار و قدرت بدنی‌شان خود را به اول صف می‌رساندند و این آغازی می‌شد برای خشونت...خشونتی که گاهگاه نیز به دلیل حضور طبقات و اقشار مختلف دانش‌آموزان هم پدید می‌آمد و در این بین تنها احادیث و تصاویر زیبای منقش بر دیوارها تا حدودی رنگ شادی به چیدمان و طراحی خشک و غیرصمیمی فضای مدرسه داده است و گاهی نیز همان اختلاف اقشار و طبقات موجب شادی و تلطیف فضای مدرسه می‌شد.



ب- تفسیر: داده‌های حاصل از مصاحبه با اطلاع‌رسان‌های این پژوهش را می‌توان در چهار مقوله و تعدادی زیر مقوله به شرح ذیل طبقه‌بندی کرد (این چهار مقوله آموخته‌های قصد نشده دانش‌آموزان در محیط آموزشی یا همان برنامه درسی پنهان می‌باشد):

۱- خشونت روان‌شناختی: عملکرد انسان‌ها را اندیشه‌ها، احساس‌ها و خوی ایشان یعنی ویژگی‌هایی که در خویشتن‌شان نهفته است، هدایت می‌کند (واعظم‌مهدوی، ۱۳۷۶) در این میان رفتارهای تمسخر آمیز یا تحقیر کردن باعث بروز عکس‌العمل‌های منفی و ایجاد احساسات بد و ناخوشایند در افراد می‌شود. خشونت‌های روان‌شناختی را می‌توان در ۳ مقوله زیر مورد بررسی قرار داد:

الف) تمسخر: نحوه برخورد دانش‌آموزان با یکدیگر یا با معلمان‌شان که از لحاظ اجتماعی یا اقتصادی و جسمانی به طبقه خاصی تعلق دارند تاثیر زیادی در روحیه و احساسات آنها دارد. تا جایی که ممکن است موجب دل‌سردی یا افت تحصیلی و حتی به بی‌زاری از مدرسه منجر شود. ن.م دانش‌آموز پایه اول در این رابطه می‌گوید: "من ترک زبانم و به خاطر شغل پدرم به تهران آمده‌ایم، با اینکه ما در خانه به زبان فارسی صحبت می‌کنیم ولی باز هم لهجه من معلوم است. وقتی سر کلاس صحبت می‌کنم بعضی از بچه‌ها به من می‌خندند و مسخره‌ام می‌کنند. به خاطر همین سر کلاس کمتر حرف می‌زنم! حتی وقتی معلم امتحان شفاهی می‌گیرد بیشتر وقت‌ها از ترس خندیدن بچه‌ها هول می‌شوم و خوب جواب نمی‌دهم. بخاطر همین نمره شفاهیم کم می‌شود". ف.ق دانش‌آموز پایه سوم می‌گوید: "من توی مدرسه زیاد دعوا می‌کنم. کلا خیلی زود عکس‌العمل نشان می‌دهم مثلاً یه بار یکی از بچه‌ها دستبند منو مسخره کرد منم موهاشو کشیدم. یه اتفاق بدی که همیشه توی مدرسه ما می‌افتد مسخره کردن بچه‌ها است". ش.ع معلم با سابقه عربی می‌گوید: در تلفظ بعضی از کلمات بصورت درست آن بخاطر مشکلی که دارم ناتوان هستم به خاطر همین بعضی وقت‌ها دانش‌آموزانی که شیطنت زیادی دارند به عمد از من می‌خواهند آن کلمه را دوباره تکرار کنم و همین کار باعث خندیدن‌شان می‌شود. در بین وقت استراحتی که به آنها می‌دهم از زشتی کارشان برای‌شان صحبت می‌کنم ولی باز هم یک‌عده‌ای کار خودشان را می‌کنند".

ب) حسادت کردن: حسادت را می‌توان ترس یا خشم دانست که از احساس کمبود محبت با توجه به رقیب حاصل می‌شود (حکیمی، ۱۳۷۴). گاهی اوقات دانش‌آموزان از

روی حسادت با هم دعوا می‌کنند. اگر شاهد توجه معلم‌ها یا دیگر مسولان مدرسه به یک نفر باشند این کار به نوبه خود باعث شعله‌ور شدن حس حسادت در آن‌ها می‌شود و دست به اقداماتی می‌زنند. رفتار نابجا و غیر اصولی بعضی از معلمان و مسولان مدرسه باعث ایجاد حس انتقام در دانش‌آموزان می‌شود. م.ن دانش‌آموز پایه سوم که خودش این مورد را تجربه کرده است در این رابطه می‌گوید: "به خاطر اینکه مدیر مدرسه از من خوشش می‌آید و بیشتر زنگ تفریح‌ها می‌روم توی دفتر پیش مدیر همین باعث شده که سحر همکلاسیم برای اینکه من را پیش مدیر خراب کند یک روز یواشکی می‌رود تو دفتر و از لیست نمرات که روی میز بودند نمره من را دست‌کاری می‌کند". م.ق معلم ادبیات نیز اظهار می‌دارد که "خیلی از دانش‌آموزان به خاطر اینکه یکی زرنک‌تر باشد یا حتی لوازم-التحریر دیگری قشنگ‌تر باشد به همدیگر حسادت می‌کنند. البته این بیشتر بین بچه‌های پایه اول اتفاق می‌افتد، مثلاً امروز که به بچه‌ها کارنامه دادند خودم دیدم که یکی از بچه‌ها رفت سر کیف همکلاسیش و کارنامه اونو مچاله کرد و انداخت توی صورتش".

ج) لقب دادن به یکدیگر: یکی از شایع‌ترین انواع تحقیر اسم گذاشتن روی افراد است در بسیاری از مواقع می‌بینیم که والدین، معلم‌ها و حتی دانش‌آموزان از کلماتی نظیر احمق، کند فهم، تبیل یا حتی از اسم حیوانات استفاده می‌کنند. در این رابطه ف.ج دانش‌آموز پایه اول اظهار می‌دارد: "به خاطر اینکه من چاق هستم و زیاد می‌خورم یکی از همکلاسی-هام همیشه منو مسخره می‌کند و می‌گوید مثل یه گاو می‌خوری". همچنین صحبت‌های ر.الف دانش‌آموز پایه سوم هم قابل تأمل است که می‌گوید: "معلم ریاضی‌مان همیشه هرچی از دهانش در می‌آید به من می‌گوید. اوایل هر وقت مسئله‌ای رو متوجه نمی‌شدم از معلم می‌خواستم دوباره توضیح بدهد ولی الان دیگر از ترسش نمی‌پرسم و یا هر وقت نمره‌ام کم می‌شود به من می‌گوید تو کندذهنی چه بخونی، چه نخونی نمی‌فهمی!". ز.ش معلم ریاضی پایه اول می‌گوید: "مادر یکی از بچه‌ها برای بررسی وضعیت درسی فرزندش آمده بود مدرسه و از من در مورد دخترش پرسید که من گفتم ریاضی‌اش ضعیف است و نیاز به کمک دارد، مادرش بلافاصله گفت خانم این بچه خنگه اصلاً هیچی نمی‌فهمه و با دست اونو هل داد!".

۲- خشونت اجتماعی: بی‌شک یکی از عمده‌ترین مسایل در حوزه‌ی سلامت اجتماعی که با سلامت روان تک‌تک افراد مرتبط است موضوع خشونت است. پرداختن به هزینه‌های مادی و معنوی که خشونت بر فرد و جامعه تحمیل می‌کند هم موضوعی است که فرصت بیشتر می‌خواهد. باتوجه به یافته‌های پژوهش خشونت اجتماعی را می‌توان در دو مقوله زیرمورد بررسی قرار داد:

- محرومیت تحصیلی: عملکرد نادرست و ناکارآمد مسئولین مدرسه در قبال رفتارهای دانش‌آموزان و عدم کنترل دانش‌آموزان، منجر به محرومیت‌های تحصیلی چند ساعته و گاهی چند روزه دانش‌آموزان از مدرسه می‌شود. در این مورد ف.ق دانش‌آموز پایه سوم می‌گوید: "بچه‌ها سر کلاس خیلی حرف غیردرسی می‌زنند و شلوغ می‌کنند، ولی یک بار یکی از بچه‌ها بخاطر اینکه دایش فوت کرده بود و نتوانسته بود تکلیف ریاضی‌شو انجام بده معلم ریاضی‌مون اونو از کلاس اخراج کرد و تا آخر ساعت بیرون از کلاس بود". در همین رابطه م.ن دانش‌آموز پایه سوم نیز با نقل خاطره یکی از همکلاسی‌هایش می‌گوید: "یکی از بچه‌ها به خاطر خریدن هدیه‌های تقریباً گران‌قیمت برای یکی از معلمان و همچنین خوراکی برای بچه‌ها، مدیر مدرسه به اون مشکوک می‌شود و به خانواده‌اش اطلاع می‌دهد و بعد معلوم شد که علاوه بر پولی که باباش بهش داده خودش هم بی‌اجازه پول برمی‌دارد. به خاطر همین هم دیگر پدرش اجازه نداد تا یک ماه به مدرسه بیاید". ی.خ دانش‌آموز پایه سوم هم اظهار می‌دارد که: "بخاطر اینکه امسال سال آخری بود که با همکلاسی‌هایم بودم با خودم گوشی موبایل آوردم مدرسه تا با دوستانم عکس یادگاری بگیریم ولی معاون مدرسه متوجه شد و گوشیمو گرفت و به مدت سه روز اخراجم کردند".

- نظارت خانواده: خانواده نخستین نهاد زندگی اجتماعی هر فرد است که در شکل‌گیری عادت‌ها و اندیشه‌های اجتماعی فرد نقش بسیار مهمی دارد. در خانواده‌هایی که والدین رفتارهای محبت‌آمیز دارند، معمولاً کودکان نیز با رفتارهای اخلاقی مثبت و احترام به دیگران و انگیزه پیشرفت رشد می‌یابند. تاثیر و نفوذ خانواده بر ابعاد مختلف رشد اجتماعی کودکان بی‌شمار است (مشتاقي، شهبازی و محبی، ۱۳۸۹). میزان پذیرش

اجتماعی فرد از سوی همسالان و توانایی برقراری روابط صمیمانه با آنها از محیط خانوادگی او نشأت می‌گیرد. نظارت بیش از حد یا آزادی بیش از حد و حتی تفاوت قائل شدن بین فرزندان باعث بروز رفتارهای هنجارشکنانه و دین‌گریزی در بین دانش‌آموزان می‌شود. در همین رابطه م.ص دانش‌آموز پایه سوم با نقل خاطره‌ای از یکی از دوستانش می‌گوید: "یکی از دوستانم باباش خیلی مذهبی و نظامی است ولی دوستم حالش از باباش بهم می‌خورد و می‌گوید چون خیلی بهم گیر می‌دهد برا پوششم و به اجبار چادر می‌پوشد، در صورتی که اصلاً دوست ندارد. حتی دارد به سمت شیطان‌پرستی می‌رود". در این مورد شنیدن حرف‌های ح.ر دانش‌آموز پایه سوم هم خالی از لطف نیست که می‌گوید: "هر جور که بخواهند به دخترها زور می‌گویند حتی تو مدرسه هم. ولی پسرها همه جوره راحت هستند مدل موهاشون، لباس پوشیدنشون ولی ما دخترا کافیه پشت‌لب یا زیر ابرو هامونو برداریم پنج نمره از انضباطمون کم می‌شود. حتی تو خونه هم اگه من نماز نخونم بابام به من گیر می‌دهد ولی با داداشم کاری ندارد و می‌گوید او پسر است".

۳. خشونت فیزیکی: براساس یافته‌های پژوهش خشونت فیزیکی را می‌توان در دو مقوله مورد بررسی قرار داد:

- خودآزاری یا خشونت نسبت به خود: بسیاری از ما گاهی دست به کارهایی می‌زنیم که برای جسم مضر هستند. از قبیل بریدن، سوزاندن، چاقو زدن، خراشیدن و کبود کردن بدن می‌باشد. خودآزاری اغلب در احساساتی عمیق مانند حس ناتوانی، نداشتن گزینه‌ای برای انتخاب یا حس گرفتار بودن ریشه دارد. این اختلال ممکن است از تجربیاتی ناخوشایند در گذشته و رویدادی آسیب‌زا مانند مورد حمله قرار گرفتن از سوی دیگران ناشی شود. رویدادهای زمان حاضر نیز می‌توانند احساسات قبلی مانند افسردگی را تقویت کنند؛ وقتی که زندگی برای فرد بسیار استرس‌زاست یا به طور مداوم از سوی دیگران مورد انتقاد قرار می‌گیرد و حتی احساس می‌کند که منزوی شده و حامی یا پشتیبانی ندارد و کسی او را درک نمی‌کند و به خودآزاری روی می‌آورد. روی آوردن به خودآزاری نه تنها نشانه وجود برخی مشکلات است بلکه از تلاش برای مقابله با این مشکلات حکایت می‌کند (گروه سلامت: ۱۳۹۰). در این رابطه ی.خ با نشان دادن خراش عمیق روی دستش

می گوید: "بخاطر اینکه بابام خیلی بهم گیر می دهد حتی تو انتخاب دوستانم هم دخالت می کند و می گوید با فلانی نباش، اینجوری لباس بپوش واقعا خسته شدم". او همچنین به نقل خاطره ی یکی از همکلاسی هایش بدون ذکر نامش می پردازد و می گوید: "یکی از بچه ها چون پدر و مادرش باهم اختلاف داشتن و باباش هم معتاد بود همیشه از این موضوع ناراحت بود تا اینکه به روز که رفته بود تو نمازخونه مدرسه و می خواست خودکشی کند با برق ولی بچه ها متوجه شدند و به دفتر خبر دادند و به خیر گذشت". حرف های م.س معلم زبان هم خالی از لطف نیست ایشان عقیده دارند که بچه ها این کارها را تقلید می کنند و می گوید: "این مد شده خانم، اینا به گروهی هستند به اسم رپ های جدید که دستشون رو تیغ می زنند و بچه ها هم تقلید می کنند". ولی حرف های ز.ش معلم ریاضی هم قابل توجه است. وی می گوید: "من خودم را تو این قضیه مقصر می دانم، چون جوری برخورد کردیم که دانش آموز جرات نکرده است بیاید و مشککش را بگوید و دیگر اینکه تو مدرسه مشاور نداریم. باوجود نیاز به مشاور توی مدرسه ولی اداره جدی نمی گیرد، فقط رو آموزش بچه ها تاکید دارند".

- دیگر آزاری: مورد دیگری که بین دانش آموزان رایج بود آسیب رساندن به همدیگر و حتی آسیب به وسایل و اموال مدرسه بود که شامل هل دادن، مشت زدن، از بین بردن وسایل و سایر اعمال مشابه است که در هر حال هدف از آن، آزار دادن دیگران است. ف.ج دانش آموز پایه اول می گوید: "با همکلاسیم دعوا شد یهو به طرف من آمد و با مداد اتود زد تو صورتم نزدیک بود بره تو چشمم و تا چند روز جاش توی صورتم بود". ز.ش معلم ریاضی که با سرویس بچه ها رفت و آمد می کند می گوید: "بچه ها تو سرویس خیلی بهم می پرند حتی همدیگرو به زدن تهدید می کنند". همچنین م.س در این رابطه می گوید: "بچه ها رفتارهای خشونت آمیز را از خانواده یاد می گیرند. من شاگردی داشتم که بزرگترین خطاها را انجام می داد ولی حاضر نبود معذرت خواهی کند و مادرش می گفت این خصلت رو از باباش یاد گرفته است". آسیب رساندن به دیوار و میز و نیمکت کلاس هم یکی از شایع ترین آسیب هایی است که در مدرسه اتفاق می افتد که شامل نوشتن یا نقاشی کردن روی دیوار یا میز و نیمکت کلاس می باشد. م.ق معلم ادبیات می گوید: "تو

این سن میشه گفت اقتضای سنشونه، یه جوری می‌خواهند خودشونو تخلیه کنند، دوست دارند با نوشتن روی میز یا دیوار یا نقاشی کشیدن و حالا کشیدن قلب و این چیزا دیگر". م.ج دانش‌آموز پایه سوم می‌گوید: "معلم مون خوب درس نمی‌دهد و من هم حوصله‌ام سر می‌رود و شروع می‌کنم نقاشی کشیدن روی میز".

نتیجه‌گیری

خشونت در مدارس مشکلی است که عوارض آن نه تنها در بعد زمان و مکانی خاص سلامت جسمی، روانی، اجتماعی و معنوی کودکان و نوجوانان را به خطر می‌اندازد بلکه، عواقب آن نسل‌های آتی و کل جامعه را نیز تهدید می‌کند (مگارج^۱، ۱۹۹۷). در چنین فضایی شاید مدرسه دیگر نتواند به وظایف اصلی خود در رابطه با جامعه عمل کند و به ناچار در فعالیت‌هایی درگیر شود که جزو وظایف تعریف شده‌ی آن نیست. تداوم خشونت-های نوجوانان علاوه بر گسترش خشونت در سطح جامعه می‌تواند در مسیر تحولات اجتماعی چالش‌برانگیز باشد و مانع تحقق اهداف فردی و اجتماعی شود و نیز ارزش‌های اجتماعی را با تهدید مواجه سازد. همچنین می‌تواند پیامدهای مختلفی بر عامل خشونت، قربانی خشونت و دیگران (به عنوان نظاره‌گر یا میانجی) داشته باشد (قادرزاده و قادری، ۱۳۹۴). بدین لحاظ مطالعه عمیق و همه‌جانبه در زمینه پیشگیری از خشونت در مدارس امری مبرم و ضروری است. خشونت آن‌گونه که در افکار عمومی تصور می‌شود فقط محدود به خشونت و تعرضات فیزیکی و بدنی نیست. خشونت لایه‌های گسترده‌تری از رفتارهای انسانی را در برمی‌گیرد (مگارج، ۱۹۹۷).

خشونت ابتدا در ذهن شکل می‌گیرد و براساس گفتمان فرهنگی جامعه بنیان نهاده می‌شود. در واقع روش‌های خشونت‌ورزی را باید در ساختار فیزیکی-فرهنگی جامعه جستجو کرد. امروزه اگرچه به دلایل فرهنگی، خشونت فیزیکی کمتر به چشم می‌خورد ولی خشونت‌های روانی همواره در ساختار جامعه پنهان مانده است و قربانیان زیادی می‌گیرد (محمدی، ۱۳۸۵). بر اساس نتایج پژوهش انجام گرفته می‌توان گفت رفتارهای خشونت-

¹ Megarge

آمیز دانش آموزان ریشه در عوامل فردی، خانوادگی و آموزشی دارد. قادرزاده و قادری (۱۳۹۴) نیز معتقدند این خشونت‌ها [خشونت‌های دانش آموزان] می‌توانند به دلایل مختلف فردی، خانوادگی، مدرسه‌ای و اجتماعی بروز نمایند. در رابطه با عوامل خانوادگی می‌توان به نحوه برخورد والدین با نیازهای فرزندان‌شان، نقش پدر به عنوان یک دیکتاتور در خانواده، تنبیه شدن از طرف والدین بخصوص پدر، تاثیر فیلم‌ها و شبکه‌های اجتماعی و ماهواره اشاره کرد که می‌تواند به رفتارهای خشونت آمیز در دانش آموزان کمک کند و در رابطه با عوامل آموزشی می‌توان به نحوه ارتباط و تعامل اولیای مدرسه با دانش آموزان، محیط فیزیکی مدرسه، نحوه تدریس معلمان، برخوردهای نامناسب انضباطی با دانش آموزان، محرومیت‌های تحصیلی و الگوهای نامناسب رفتاری موجود در مدرسه اشاره کرد که با نتایج پژوهش بازرگان، صادقی و لواسانی (۱۳۸۲) که در آن دانش آموزان فضای آموزشی نامناسب، ارتباطات نامطلوب در مدرسه، حجم زیاد کتب درسی و معلمان عوامل خارج از مدرسه را مسبب بروز خشونت کلامی می‌دانند، همخوانی دارد. نتایج یافته‌های پژوهش زارعی، مهدوی و اکبری (۱۳۹۴) نشان داد که بدرفتاری والدین با فرزندان، تضاد والدین با یکدیگر، عدم نظارت والدین بر رفتار فرزندان، پایین بودن پایگاه اقتصادی- اجتماعی والدین و داشتن دوستان بزهکار با خشونت دانش آموزان رابطه مستقیم و معناداری دارد که برخی از متغیرها با پژوهش حاضر همسو و برخی دیگر عدم همسویی دارد. نتایج پژوهش ترشیزی و سعادتجو (۱۳۹۱) نشان داد که بین پرخاشگری و دوره قاعدگی رابطه معنی‌داری وجود دارد و میزان پرخاشگری در دانش آموزانی که وقت بیشتری صرف تماشای تلویزیون می‌کنند بیشتر می‌باشد که این یافته‌ها با پژوهش حاضر مطابقت ندارد.

منابع

- ادیب حاج باقری، محسن. پرویزی، سرور. صلصالی، مهوش (۱۳۸۶)، روش‌های تحقیق کیفی، تهران: انتشارات بشری.
- ادیب حاج باقری، محسن (۱۳۸۵)، روش تحقیق گراند تئوری، تهران: انتشارات بشری.

- اسدی، محمدحسین. علی‌احمدی، امید. بازیار، نادر (۱۳۹۳)، بررسی عوامل اجتماعی موثر بر گرایش به خشونت (مطالعه موردی: دانش‌آموزان مقطع متوسطه بخش چوار)، فصلنامه فرهنگ ایلام، دوره ۱۵، شماره ۴۲ و ۴۳، ص ۴۵-۲۷.
- اسکندری، حسین (۱۳۸۷)، برنامه درسی پنهان، تهران: انتشارات نشر نسیم.
- بابائی، محبوبه. ذوالقدر، علی. ندرلو، سکینه. ذوالقدر، حمید (۱۳۹۲)، عوامل و ریشه‌های خشونت در بین دانش‌آموزان دوره دبیرستان آذرشهر، فصلنامه مطالعات علوم اجتماعی ایران، سال دهم، شماره ۳۹، ص ۱۲-۱.
- بازرگان، زهرا. صادقی، ناهید. غلامعلی‌لواسانی، مسعود (۱۳۸۲)، بررسی وضعیت خشونت کلامی در مدارس راهنمایی شهر تهران: مقایسه نظرات دانش‌آموزان و معلمان، مجله روانشناسی و علوم تربیتی، سال سی و سوم، شماره ۱، ص ۲۸-۱.
- باشگاه خبرنگاران جوان (www.yjc.ir)، تاریخ انتشار: ۱۳۹۵/۱۰/۲۸، آخرین بازدید: ۱۳۹۶/۰۶/۱۷.
- حکیمی، محمود (۱۳۷۴)، نگرشی بر تعلیم و تربیت کودک و نوجوان، تهران: انتشارات مجتمع علمی و فرهنگی مجد.
- رضاپور، داریوش (۱۳۹۵)، بررسی زمینه‌های اجتماعی موثر بر گرایش به خشونت کلامی در بین دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بوشهر، فصلنامه توسعه اجتماعی، دوره ۱۱، شماره ۲، ص ۱۴۸-۱۲۳.
- صفایی‌موحد، سعید. محبت، هدیه (۱۳۹۱)، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، تهران: انتشارات آیت.
- عبادی، سیدحسین (۱۳۹۵)، برنامه درسی پنهان: چالشی پیدا یا فرصتی ناپیدا، فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال سیزدهم، شماره ۲۵، ص ۴۶-۳۵.
- عراقیه، علیرضا. فتحی‌واجارگاه، کورش. فروغی‌ابری، احمدعلی. فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۰)، بررسی جایگاه قومیت در برنامه درسی پنهان، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال ششم، شماره ۲۳، ص ۷۵-۵۶.

علوم‌ی‌یزدی، محمدتقی (۱۳۸۰)، تنبیه بدنی در مدارس و عواقب آن، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره شصت و ششم، ص ۴۶-۳۱.

غلامعلی‌لواسانی، مسعود. یوسلیانی، غلامعلی. کرمی، مرضیه (۱۳۸۷)، فراوانی و علل رفتارهای خشونت‌آمیز در مدارس دوره راهنمایی لرستان: از دیدگاه معلمان، معاونان و دانش‌آموزان، مجله روانشناسی و علوم تربیتی، سال سی و هشتم، شماره ۲، ص ۱۰۰-۷۷.

فاضلی، نعمت‌الله. طالبیان، حامد (۱۳۹۱)، مصرف فرهنگی اینترنت و شکل نگرفتن هویت مجازی (مردم‌نگاری دانشجویان سه دانشکده ارتباطات، عمران و معماری)، مجله مطالعات فرهنگ- ارتباطات، سال سیزدهم، شماره ۱۹، ص ۹۰-۵۵.

فتحی‌واجارگاه، کورش. اسلامی، معصومه (۱۳۸۷)، بررسی میزان توجه به «آموزش صلح» در برنامه درسی دوره ابتدایی از دیدگاه متخصصان تعلیم و تربیت، کارشناسان برنامه‌ریزی درسی و معلمان دوره ابتدایی شهر تهران، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال هفتم، شماره ۲۵، ص ۷۶-۴۹.

فتحی‌واجارگاه، کورش (۱۳۹۳)، اصول و مفاهیم اساسی برنامه‌ریزی درسی، تهران: انتشارات علم استادان.

قادرزاده، امید. قادری، بهروز (۱۳۹۴)، تحلیل چندسطحی خشونت‌ورزی: مطالعه پیمایشی خشونت‌ورزی دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر سقز، فصلنامه پژوهش‌های راهبردی امنیت و نظم اجتماعی، سال پنجم، شماره ۱۲، ص ۸۰-۶۱.

کریمی، فاطمه (۱۳۹۰)، بررسی انواع خشونت کلامی و عوامل پدیدآورنده آن از نظر دانش‌آموزان و معلمان، پژوهشنامه حقوقی، سال دوم، شماره ۲، ص ۱۰۲-۸۵.

گال، مردیت. بورگ، والتر. گال، جویس (۱۳۹۰)، روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی، ترجمه: احمدرضا نصر و همکاران. تهران: انتشارات سمت.

گروه سلامت (۱۳۹۰)، <http://www.persianpersia.com/health.php>

- گلچین، مسعود. حیدر، علی‌حیدری (۱۳۹۰)، خشونت بین‌فردی و سرمایه اجتماعی در خانواده و مدرسه: مطالعه‌ای اجتماعی در دبیرستان‌های پسرانه نورآباد (لرستان)، فصلنامه مسائل اجتماعی ایران، سال سوم، شماره ۱، ص ۲۱۲-۱۷۷.
- محبی‌نورالدین‌وند، محمدحسین. مشتاقی، سعید. شهبازی، مسعود (۱۳۸۹)، رابطه بین جو عاطفی خانواده با رشد مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر و دختر پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی شهرستان مسجد سلیمان، فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال هشتم، شماره ۳۰، ص ۹۳-۸۴.
- محمدپور، احمد (۱۳۸۸)، ارزیابی کیفیت در تحقیق کیفی: اصول و راهبردهای اعتباریابی و تعمیم‌پذیری، فصلنامه علوم اجتماعی، شماره چهل و هشتم، ص ۷۳-۱۰۶.
- محمدی، حکمت (۱۳۸۵)، بررسی عوامل موثر بر پرخاشگری دانش‌آموزان پسر دوره آموزش متوسطه استان اردبیل، وزارت آموزش و پرورش، تحقیقات سازمان آموزش و پرورش اردبیل، ص ۶۰-۴۷.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۱)، برنامه درسی نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم اندازها، تهران: انتشارات به‌نشر.
- واعظ‌مهدوی، معصومه (۱۳۷۶)، بررسی تحلیل‌های روان‌شناختی از خشونت اجتماعی، فصلنامه راهبرد، شماره ۱۴، ص ۷۸-۶۵.
- هدایتی، مهنوش (۱۳۹۰)، فلسفه برای کودکان و کنترل پرخاشگری، مجله تفکر و کودک، سال دوم، شماره ۱، ص ۱۳۴-۱۰۹.

- Kathy, Bosch (2007), "When Words are Use Weapons Verbal Abuse Published by University of Nebraska, Lincoln Extension", p-73.
- Laplantine Francois (2000), "La description ethnographique. Nathan - universite".
- Megargee, E and Hokanson, J (1997), "The Dynamics Aggression .Individual, Group and International Analysis, Hariper & Row", p 15.
- Braun, V. & Clarke, V (2006), "Using thematic analysis in psychology, Qualitative Research in Psychology", Vol .3, N0.2 p77-101.