

تجربیات معلمان از عوامل زمینه‌ساز خشونت در مدارس: مطالعه پدیدارشناسانه

به‌ویاری قلی*، محمدحرفی بجانی**، جواد قصاب‌زاده*** و حمید رحیمی****

چکیده

هدف پژوهش حاضر، ادراک تجربیات معلمان از عوامل مؤثر در پیدایش خشونت در مدارس بود تا با تکیه بر شناسایی عوامل زمینه‌ساز آن، به سهولت بتوان نسبت به کاهش یا خشکاندن سرچشمه‌های خشونت در مدارس مبادرت کرد. روش تحقیق حاضر در قالب تحقیق کیفی و از نوع پدیدارشناسانه است و از این رو از بین معلمان با سابقه در شهرستان ارومیه تا نائل شدن به حد اشباع اطلاعات، ۱۲ نفر از آن‌ها به شیوه نمونه‌گیری هدفمند، انتخاب شدند و با آن‌ها مصاحبه نیمه ساختاریافته انجام شد. گفتگوها با استفاده از روش اسمیت تجزیه و تحلیل شد، یافته‌های به دست آمده از این پژوهش نشان داد که عوامل مولد خشونت در مدارس را می‌توان در سه مضمون کلی عوامل فردی، مدرسه‌ای و جامعه‌شناختی تقسیم‌بندی کرد. از این رو برای شناخت سرچشمه‌های خشونت در مدارس، گذشته از ویژگی‌های ژنتیکی، جنسیتی، موقعیتی و بلوغ افراد، بایستی ویژگی‌های فیزیکی مدرسه، مشخصه‌های سازمانی و مدیریتی، عوامل فرهنگی و اجتماعی، اقتصادی، خانوادگی و مهم‌تر از همه جایگاه رسانه‌ها را نیز بایستی مورد ملاحظه قرار داد. در فرجام مقاله برپایه نتایج پژوهش، پیشنهادهای لازم ارائه شد.

کلید واژه‌ها

ادراک معلمان، ادراک دانش‌آموزان، پدیدارشناسی، عوامل خشونت

* استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان،

** نویسنده مسئول: کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی mherfatisobhani@gmail.com

*** کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی

**** دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه شهید مدنی،

مقدمه

واژه‌های خشم^۱، خشونت^۲ و پرخاشگری^۳ گرچه در گفتمان عمومی به طور مترادف و به جای هم در به کار برده می‌شوند، مع الوصف، مفاهیمی با بارمعنایی روان‌شناختی و اجتماعی متفاوت هستند. خشم غالباً نوعی هیجان تعبیر می‌شود، در صورتی که پرخاشگری رفتاری است که با فعل حمله کردن و به مقابله رفتن شاخص می‌شود و با کنش امتناع از جنگیدن یا گریختن از مشکلات متضاد است (دادستان، ۱۳۹۰). به تعبیری ساده‌تر، پرخاشگری عبارت است از هرگونه رفتار قابل مشاهده‌ای که شاکله آن آسیب‌رسانی به دیگران باشد (دلویکیو و الیوری^۴، ۲۰۰۵). خشونت رفتاری است که در راستای آسیب رساندن به دیگری از کسی سر می‌زند و دامنه آن از تحقیر، توهین، تجاوز و ضرب و شتم تا تخریب اموال و قتل گسترده است (صدیق سروستانی، ۱۳۸۹: ۱۱۵). به عبارتی خشونت ارتکاب هرگونه رفتار کلامی و غیرکلامی است که به صورت مستقیم یا غیر مستقیم به قصد آزار جسمی و روانی دیگران انجام می‌شود. برپایه این تعریف، خشونت که آمار آن در جهان در حال گسترش است، تنها بخشی از پرخاشگری است که هدف آن ایجاد آسیب‌های جسمی و روحی به دیگران است (موهر^۵، ۲۰۰۳). از این رو پرخاشگری به عنوان واکنش خشم ناسازگار و غیر معمول به خطر واقعی یا تصور شده تعریف می‌شود (کانر^۶، ۲۰۰۲). از میان بسیاری از رفتارهای خودکنترلی که فرد، بایستی در طی زندگی بیاموزد، شاید هیچ یک به اندازه پرخاشگری در کانون توجه قرار ندارد، چراکه نبود توانایی در کنترل پرخاشگری باعث تحمیل هزینه‌های بسیاری بر فرد در موقعیت‌های مختلف زندگی می‌شود (جویرمن^۷ و همکاران، ۲۰۰۳). اساساً پرخاشگری و خشونت هنگامی خود را بروز می‌دهند که تعادل بین تکانه‌ها و کنترل درونی در هم می‌شکند. هر گونه شرایطی که افزایش تکانه‌های پرخاشگری را در زمینه کاهش کنترل فراهم کند ممکن است به بروز خشونت منجر شود. از این روه هر گونه اقدام پرخاشگرانه از نوع بدنی، اجتماعی، اقتصادی و روانی که فرد

1. Anger
2. Violence
3. Aggression
4. Delvecchio and Oliverry
5. Moher
6. Connor
7. Joireman and etal

در جهت پیشبرد امیال و خواست‌های خود، بدون توجه به تمایل و خواسته‌های دیگری استفاده کند، خشونت اطلاق می‌شود (کوهستانی، ۱۳۹۱). تعاریف خشونت با توجه به محیط و فرهنگ‌های مختلف متفاوت است؛ به همین سبب سازمان بهداشت جهانی^۱، خشونت را به عنوان استفاده عمدی از نیروی فیزیکی یا قدرت، تهدید بر علیه خود، شخص دیگر یا بر علیه گروه یا جامعه تعریف می‌کند که می‌تواند به احتمال زیاد به جراحت، مرگ یا آسیب روانی، رشد بد و ناصحیح و محرومیت منجر شود (سازمان بهداشت جهانی، ۲۰۱۶). مطابق با این تعریف، خشونت معلم به عنوان استفاده عمدی معلمان از قدرت، در برابر دانش‌آموزان در اشکال مختلف از جمله فیزیکی، کلامی، روانی و جنسی تصور می‌شود که هدفش آسیب رساندن است (پیشکین^۲ و همکاران، ۲۰۱۴).

تقسیم‌بندی‌های گوناگونی برای خشونت وجود دارد، که از آن جمله می‌توان به خشونت مستقیم و غیرمستقیم اشاره کرد، خشونت مستقیم شامل هر آن چه که به عین دیده می‌شود و آشکار است، مانند زد و خورد، شکنجه، تعذیب، قتل و ... است، در حالی که خشونت غیر مستقیم به چشم دیده نمی‌شود، ولی آثار آن احساس می‌شود، مانند کینه، کدورت، بی‌اعتمادی، بی‌تفاوتی و عدم همکاری (ملک احمدی، ۱۳۸۷). دسته‌بندی دیگر خشونت را در اشکال جسمانی، کلامی، عاطفی و جنسی جای می‌دهد که عبارتند از:

۱- خشونت جسمانی (فیزیکی): شامل صدمه وارد کردن به فرد از طریق ضربه زدن، بریدن، لگدزدن، سیلی زدن و موارد مشابه است. این صدمات می‌توانند در نتیجه استفاده از اشیایی نظیر کمر بند، ترکه چوب و چماق به وجود آید.

۲- خشونت کلامی: طیفی از رفتارها از جمله تحقیر، توهین، دشنام، زیر پا گذاشتن حقوق دیگران، برچسب زدن، تمسخر و بی‌عدالتی در گفتار را دربرمی‌گیرد.

۳- خشونت عاطفی (روانی): خشونت عاطفی یا بدرفتاری روانی به عنوان لفظی تعریف شده است که در آن یک فرد بزرگسال به خودپنداره شایستگی‌های اجتماعی کودک حمله می‌کند (علمی و همکاران، ۱۳۸۸)، که در الفاظی مانند اهانت، تهدید یا تحقیر کردن به کار برده می‌شود. به عبارتی نگرش و رفتارهای تحقیرآمیز یک فرد بزرگسال یا یک فرد مسن نسبت به

1. The World Health Organization

2. Pişkin

یک کودک و آسیب رساندن به اعتماد به نفس او به عنوان خشونت عاطفی در نظر گرفته می‌شود (برند^۱ و همکاران، ۲۰۰۳). خشونت عاطفی همچنین می‌تواند در میان همسالان نیز رخ دهد. اظهارات توهین‌آمیز، اتهامات، تهدید، مورد خطاب قرار دادن با القاب تحقیرآمیز، توهین یا بی‌توجهی کردن، نمونه‌هایی از خشونت عاطفی در مدرسه هستند. علاوه بر این، محیطی که در آن به کودکان توجه نمی‌شود و بی‌اعتمادی در آن رایج است نیز از جمله عوامل زمینه‌ساز خشونت عاطفی محسوب می‌شود (میرت اقلو و آیدین^۲، ۲۰۱۱).

۴- خشونت جنسی: عبارت از اینکه بزرگسالان یا کودکان بزرگ‌تر از یک کودک برای

ارضای جنسی استفاده کنند، که ممکن است همراه با تماس یا بدون تماس باشد. اشکال تماس شامل لمس کردن جنسی یک کودک یا تقاضا نمودن از کودک که یک بزرگسال را به طریق جنسی لمس کند. اشکال غیرتماسی نیز شامل در معرض نمایش قرار دادن آلات جنسی در مقابل کودک یا عکس‌های مستهجن از کودکان گرفتن و... است در این ارتباط، پرادومبوک شرر و شرر^۳ (۲۰۱۴)، میزان خشونت جنسی در مدارس تایلند را از دیگر اقسام خشونت پررنگ‌تر می‌بینند.

در مورد عوامل به‌وجود آورنده خشونت، نظریه‌های مختلفی ذکر شده است که در ادامه به صورت اجمالی پاره‌ای از آن‌ها ذکر می‌شود.

۱- نظریه یادگیری اجتماعی: براساس این دیدگاه رفتارهای افراد در اثر همنشینی با افراد

جامعه آموخته می‌شود، این دیدگاه به تأثیر خانواده و همسالان در ارتکاب خشونت اشاره دارد. باندورا^۴ مدعی است که غالب رفتارهای انسان از طریق مشاهده و در خلال فرآیند الگوسازی فراگرفته می‌شوند (باندورا، ۱۹۶۹). برگس و اکرس^۵ نیز به یادگیری رفتار کجروانه عمدتاً از طریق فرآیندهای تقویت و مکانیسم‌های اساسی آن یعنی تشویق و تنبیه توجه می‌کنند و معتقدند ادامه یا توقف هر نوع رفتاری به تشویق یا مجازات بستگی دارد؛ یعنی تشویق موجب ادامه رفتارهای انحرافی همچون سایر رفتارهای اجتماعی در اثر آمیزش با دیگران

1. Brand
2. Mertoglu and Aydın
3. Pradubmook-Sherer and Sherer
4. Bandura
5. Burgess and Acres

می‌شود (رئسی، ۱۳۸۲). انگیزهٔ پرخاشگری امری اجتماعی و ناشی از یادگیری است که می‌تواند پیشگیری و کنترل شود و رفتار پرخاشگرانه ریشه در فرصت‌های یادگیری دارد (نوابی نژاد، ۱۳۸۷). ویلسون و هرنشتاین^۱، محیط خانواده و تجربه‌های نخستین فرد در مدرسه را از جمله مهم‌ترین علل اجتماعی مؤثر در رفتارهای کجروانه یا (خشن) به حساب می‌آورند (سلیمی و داوری، ۱۳۸۶). بنابراین، براساس نظریهٔ یادگیری اجتماعی، خشونت از طریق مشاهده چه به طور مستقیم و چه به صورت غیر مستقیم آموخته می‌شود و کودکانی که خشونت را می‌آموزند بیشتر از دیگر افراد در بزرگسالی عامل خشونت یا قربانی خشونت می‌شوند، به عبارت دیگر خشونت، خشونت را می‌پروراند (بابایی و همکاران، ۱۳۹۲).

۲- نظریهٔ بی‌سازمانی و آشفتگی اجتماعی: پیروان این نظریه خشونت را به عنوان پیامد بی‌نظمی و بی‌انضباطی حاکم بر فضای زندگی فرد می‌نگرند (کالن و آگنیو^۲، ۲۰۰۲).

۳- نظریهٔ کنترل اجتماعی: به اعتقاد طرفداران این نظریه، بزهکاری زمانی اتفاق می‌افتد که قیود فرد نسبت به اجتماع ضعیف شود یا به کلی از بین برود به عبارتی، بین پیوند با نظام اجتماعی و اعتقاد به مشروعیت اخلاقی رابطه وجود دارد و اعتقادات فرد نیز متأثر از پیوند با مدرسه، خانواده و جامعه است. با سست شدن این پیوندها از شدت اعتقادات کاسته می‌شود. هیرشی^۳ چهار عنصر را به عنوان عناصر پیونددهنده افراد جامعه به یکدیگر بر شمرده که موجب جلوگیری افراد از ارتکاب به خشونت و جرم می‌شود. این چهار عنصر عبارتند از: دلبستگی یا تعلق خاطر به خانواده، دوستان و جامعه، تعهد به هدف‌های قراردادی و مرسوم جامعه، مشارکت و درگیر بودن در فعالیت روزمره و اعتقادات و باورهای فرد به قواعد اخلاق و اجتماعی. بنابراین، با توجه به نظریه‌های کنترل اجتماعی می‌توان گفت که عدم نظارت والدین بر رفتار فرزندان، دلبستگی پایین فرزندان به والدین و پایین بودن کنترل اجتماعی غیررسمی در میزان بروز رفتار خشونت‌آمیز دانش‌آموزان مؤثر هستند (مشکاتی و مشکاتی، ۱۳۸۱).

۴- نظریهٔ فشار: پیروان نظریهٔ فشار، از جمله اندیشمندانی هستند که به وجه اجتماعی ناکامی‌ها و فشارهای وارد شده بر فرد توجه کرده و از این منظر خشونت را تبیین

1. Wilson and Hrnshtayn
2. Cullen and Agnew
3. Hirchi

کرده‌اند (کالن و آگنیو^۱، ۲۰۰۲، فران و ورت^۲ و همکاران، ۱۹۸۹). در این دیدگاه، ریشه انحرافات اجتماعی و خصوصاً خشونت، در ناکامی‌های تجربه شده است. آن‌ها و دیگر روان‌شناسان اجتماعی در تحقیقات خود بررسی کرده‌اند که چطور فشار و عکس‌العمل‌های مربوط به آن، توسط همسالان کج رو، به گرایش‌های کج رو، عزت نفس و خود بسندگی مشروط منجر می‌شود (بارن^۳، ۲۰۰۴).

۵- **نظریه منابع:** طرفداران این نظریه اعتقاد دارند که پایگاه اقتصادی - اجتماعی پایین‌تر خانواده، زندگی بدون یکی از والدین، داشتن والدینی با سطح تحصیلات پایین، و قوف به اینکه والدین مرتکب جرم شده‌اند و پیوستن به گروه‌های خلافکار همگی احتمال خشونت در میان نوجوانان را افزایش می‌دهند (لانگ و فریز^۴، ۲۰۰۸).

۶- **نظریه ناکامی:** طبق این نظریه اگر فردی در نیل به هدف خود با شکست مواجه شود ناکامی حاصل، احتمال پاسخ پرخاشگرانه او را افزایش می‌دهد. طبق این نظریه، مهم‌ترین عامل در ایجاد پرخاشگری از میان همه عوامل ممکن ناکامی است، ولی این به آن معنا نیست که ناکامی همواره به پرخاشگری منجر می‌شود یا اینکه ناکامی تنها علت پرخاشگری است (آرونسون^۵، ۱۳۸۹). در این رابطه یافته‌های پژوهش بابایی و همکاران (۱۳۹۲) نشان می‌دهد که هر چقدر دانش‌آموزان در رسیدن به اهداف مورد نظر خود ناکام شوند، به همان اندازه احتمال بروز رفتار خشونت‌آمیز افزایش می‌یابد.

۷- **نظریه اکولوژیکی:** نظریه‌های اکولوژیکی به تأثیر عوامل محیطی و اجتماعی اشاره می‌کنند و معتقد هستند که عوامل متعدد و اجتماعی از قبیل محیط‌های خانوادگی، گروه همسالان، هنجارهای اجتماعی، ویژگی‌های جمعیتی و عوامل فردی در خشونت افراد مؤثر هستند. بر اساس این دیدگاه تضادهای اجتماعی، خود ناشی از نابرابری و بی‌عدالتی اجتماعی است که در آن مردم به دو دسته فقیر و ثروتمند تقسیم می‌شوند (سلیمی و داوری، ۱۳۸۶). نتایج پژوهشی که وایزینگ و مورای^۶ (۲۰۰۹: ۶۵) انجام داده‌اند نیز نشان می‌دهد، رفتارهای

1. Cullen and Agnew
2. Farnworth
3. Baron
4. Leung and Ferris
5. Aronson
6. Vising and Murray

خشونت‌آمیز به نوع شخصیت، نگرش، ویژگی‌های کودک یا نوجوان، جنسیت و حتی عدم پذیرش همسالان ارتباط می‌یابد.

خشونت پدیده‌ای جدید نیست، تا آن جا که تاریخ نشان می‌دهد افراد به دلایل گوناگون از جمله به دلیل تضاد منافع با یکدیگر، درگیری‌های خشونت‌آمیز داشته‌اند، آن چه در تعلیم و تربیت نگران‌کننده است، گسترش خشونت در مدارس است. در رابطه با عوارض جسمی ناشی از خشونت مطالعات نشان می‌دهند احساس شدید و مکرر خشم و بروز رفتارهای خشونت‌آمیز، فشار زیادی را به بدن وارد می‌کند و می‌تواند در طولانی مدت به سبب بالا بودن فشار خون و ضربان قلب، مشکلات قلبی و ضعف دستگاه عصبی را ایجاد کند. عوارض خشونت در مدارس نه تنها در بعد زمانی و مکانی خاص، سلامت جسمی، روانی و اجتماعی و معنوی کودکان و نوجوانان را به خطر می‌اندازد، بلکه عواقب آن نسل‌گرایان‌گیر نسل‌های آتی نیز خواهد شد و می‌تواند به مسموم کردن جو کلاس و مدرسه منجر شود و با ایجاد اختلال در تدریس معلم، روابط میان دانش‌آموزان و روابط میان معلم و دانش‌آموزان را تخریب کند (شکوهی یکتا و همکاران، ۱۳۹۰).

خشونت در محیط مدرسه منابع بسیاری دارد که پیشگیری از آن مستلزم شناخت زیاد از این منابع است. حوادث خشونت بار در مدرسه عبارتند از توهین، نزاع، تحقیر و ویژگی‌های فیزیکی و روانی، وضعیت اجتماعی - اقتصادی، تعلقات مذهبی یا قومی (جیگاو^۱ و همکاران، ۲۰۰۶) بدیهی است که مهاجرت، شهرنشینی، فقر و بیکاری که مرتبط با خشونت هستند به طور کلی خشونت در مدرسه را منعکس می‌کنند (میرت اقلو و آیدین، ۲۰۱۵). به طور کلی، آن دسته از دانش‌آموزانی که احساس می‌کنند مورد توجه و مراقبت آموزگاران و همسالان خود قرار می‌گیرند، کم‌تر احتمال دارد که به رفتارهای خشونت بار دست بزنند (رایت و فیتز پاتریک^۲، ۲۰۰۶). بدین لحاظ مطالعه عمیق و همه‌جانبه در زمینه پیشگیری از خشونت در مدارس امری مبرم و ضروری است. اعمال خشونت‌آمیز عمدتاً به شکل کلامی و اغلب در مدارس دارای اقلیت‌های قومی از مناطق حاشیه‌ای رخ می‌دهد (جیگاو و همکاران، ۲۰۰۶). بازدید از مدارس راهنمایی و دبیرستان‌های در اغلب کشورهای دنیا، نشان‌دهنده صحنه‌هایی از

1. Jigau
2. Wright and Fitzpatrick

خشونت دانش‌آموزان با یکدیگر است. برخی پژوهش‌های جهانی (بلومارت^۱، ۲۰۰۱) هم نشان می‌دهد که اعمال خشونت حتی میان دانش‌آموزان دوره ابتدایی رایج است. مانتشان و مانتشانو^۲ (۲۰۱۱) گزارش کرده‌اند که در ۹۰ درصد موارد، این دانش‌آموزان هستند که خشونت کلامی را آغاز می‌کنند و بعد از دانش‌آموزان، شاهد خشونت کلامی در والدین و کارکنان مدرسه هستیم.

دانش‌آموزان قربانی خشونت از جانب سایر دانش‌آموزان یا کادر آموزشی و اداری مدرسه مستعد آسیب‌های مختلف هستند. قربانیان خشونت در مدارس بسیار مضطرب و ناامن‌تر از دانش‌آموزان معمولی هستند. به وسیله سایر دانش‌آموزان مورد حمله قرار می‌گیرند، واکنششان در برابر آزار و اذیت دیگران، گریه کردن و انزواطلبی است. قربانیان از عزت‌نفس پایین رنج می‌برند و نسبت به خود و موقعیت‌ها نگرش منفی دارند. آن‌ها احساس احمق بودن، خجالت‌زدگی و عدم جذابیت دارند و در محیط مدرسه تنها و طردشده هستند (گلیو و همکاران^۳، ۲۰۰۸). افراد قربانی از نظر مهارت‌های اجتماعی ضعیف هستند؛ به گونه‌ای که افراد قربانی در روابط بین فردی مشکلاتی از قبیل سطح بالای اضطراب اجتماعی (کریگ و پپلر^۴، ۲۰۰۰) گوشه‌گیری و ترس از ارزیابی منفی (استورچ و مارسیلوانر^۵، ۲۰۰۴) و مشکلاتی در روابط اجتماعی (شافر و سیلورمن^۶، ۲۰۱۲) را تجربه می‌کنند.

در مدارس همواره دانش‌آموزانی هستند که بنابر دلایل متفاوت مانند قدرت طلبی، خشونت، عدم همدلی و مهارت نداشتن در درک احساس دیگران، با رفتار نامطلوب خود، دانش‌آموزان ضعیف‌تر از نظر جسمانی یا ویژگی‌های شخصیتی را تحت سلطه خود در می‌آورند و با رفتارهایی مانند تحقیر کردن، هول دادن، کتک زدن و دعوا کردن آن‌ها را وادار به پیروی از خواسته‌های خود می‌کنند (بازرگان، صادقی و غلامعلی لواسانی، ۱۳۸۲). لواسانی و یوسفیانی (۱۳۸۶) نیز عوامل فردی، اجتماعی و خانوادگی را در بروز خشونت در مدارس، مؤثر می‌دانند، نتایج پژوهش بازرگان و غلامعلی لواسانی (۱۳۸۲) درباره خشونت بدنی

1. Blomart
2. Muntean and Munteanu
3. Glew.
4. Craigand Pepler
5. StorchandMasia-Warner
6. Shafer and Silverman

دانش‌آموزان در مدارس راهنمایی شهر تهران حاکی از وجود خشونت دانش‌آموزان، معلمان و در برخی موارد کارکنان غیر آموزشی نسبت به دانش‌آموزان بوده و این در حالی است که خشونت بدنی در مدارس پسرانه بیشتر از مدارس دخترانه گزارش شده است. دسته‌ای از پژوهش‌های انجام شده نیز بر وجود خشونت گفتاری دانش‌آموزان نسبت به یکدیگر و حتی از سوی معلمان و سایر بزرگسالان نسبت به دانش‌آموزان تأکید دارد (کریمی، ۱۳۹۰ و بازرگان و غلامعلی لوسانی، ۱۳۸۵). راشکی کمک، (۱۳۹۱). در پژوهشی علل خشونت دانش‌آموزان را از دیدگاه معلمان و مدیران شهرستان ایرانشهر بررسی کرد، نتایج پژوهش او نشان داد که در بررسی علل خشونت دو دسته عوامل مدرسه‌ای (مدیریت مدرسه، معلم و ساختار مدرسه) و عوامل فرامدرسه‌ای (خانواده، رسانه و عوامل اجتماعی) مؤثر هستند، که از دیدگاه افراد باسابقه و مردان، عوامل مدرسه‌ای بیش از عوامل فرامدرسه‌ای در خشونت دانش‌آموزان مؤثر هستند، در حالی که از دیدگاه مدیران و زنان، نقش عوامل خارجی پررنگ‌تر از عوامل داخلی است. بابایی و همکاران (۱۳۹۲)، نیز ناکامی، غیبت والدین، یادگیری اجتماعی، شیوه‌های انضباطی، رسانه‌های همگانی، خشونت والدین، تأکید بیش از حد به آموزش، غفلت از نقش پرورش در نظام آموزشی، ضعف در تعاملات سازنده بین خانواده-مدرسه و محیط آلوده را در بروز رفتار خشونت‌آمیز در میان دانش‌آموزان مؤثر می‌داند. نتایج پژوهش اسدی و همکاران (۱۳۹۳) نیز نشان داده است که متغیرهای قشرهای اجتماعی، شهرنشینی، ارتباط با همسالان بزهکار، برچسب خشونت خوردن و پیوند اجتماعی مدرسه با خشونت دانش‌آموزان رابطه مستقیم و معنادار دارد.

در میان تحقیقات خارجی، در پژوهشی که امرمولر^۱ (۲۰۱۲) در یازده کشور اروپایی انجام داده، خشونت را از مسائل مهم و قابل توجه در تمام کشورهای مورد بررسی، بیان کرده است. فاکس و دلاتور^۲ (۲۰۱۴)، وجود موارد متعدد از تیراندازی در سطح در مدارس و دانشگاه‌های ایالات متحده آمریکا را پیامد ناکارآمدی نظام آموزشی و برنامه‌های درسی فدرال و ایالتی در کنترل خشونت در نوجوانان و جوانان می‌دانند و بر این اعتقاد هستند که در برابر خیل خشونتی که در گروه همسالان، رسانه و خانواده وجود دارد، مدارس نقش منفعلی ایفا می‌کنند و از این

1. Ammermueller
2. Fox and DeLateur

گام نخست در کنترل خشونت‌های ناشی از اسلحه در گرو کنترل آن در مدارس است. نتایج پژوهش بلومارت (۲۰۰۱) در کشور بلژیک بیان‌کننده آن است که اعمال خشونت و پرخاشگری توسط دانش‌آموزان نه تنها در مدارس متوسطه، بلکه در مدارس ابتدایی نیز رایج و متداول است. تاراواللا^۱ (۲۰۰۴) در تحقیقات خویش در مورد خشونت و تعارضات بین فردی در معلمان مدارس ابتدایی گزارش می‌کند که خشونت و صفات مرتبط با خشم بر رفتارهای میان فردی معلمان تأثیر منفی می‌گذارد. شرر و شرر^۲ (۲۰۱۱)، میزان خشونت در دبیرستان‌های مناطق جنوبی تایلند را که در آن‌ها اقلیت‌های قومی ساکن هستند، بیشتر از سایر مناطق گزارش کرده و در کنار بهبود وضعیت اقتصادی و فرهنگی در این مناطق خواستار تهیه برنامه‌ای برای آموزش معلمان برای کاهش رفتارهای خشونت‌آمیز در مدارس شده است. جورج^۳ (۲۰۱۳)، در پژوهشی با عنوان «توصیف خشونت بر علیه معلمان، یک مطالعه پدیدارشناسانه»^۴ تجارب زیسته معلمان را از خشونت در مدارس از جانب دانش‌آموزان بررسی می‌کند، یافته‌های پژوهش او که ماحصل مصاحبه با ۲۸ معلم بود و به روش پدیدارشناسانه توصیفی انجام شده بود، به شناسایی ۵ عامل اصلی خشونت بر علیه معلمان منجر شد که عبارت هستند از ۱- عدم توجیه دانش‌آموزان از جانب والدین، ۲- عدم حمایت معلمان دیگر، ۳- آماده نبودن معلمان در کلاس درس برای تدریس، ۴- بی‌احترامی به دانش‌آموزان، ۵- فقدان سیاست‌های انضباطی مؤثر در مدارس. مسی^۵ (۲۰۰۳) در تحقیق خود در زمینه آثار خشونت در دانش‌آموزان به این نتیجه رسیده است که اگر قربانیان خشونت بدون درمان باقی بمانند، می‌تواند به افسردگی، اختلال استرس پس از ضربه، ترک تحصیل از مدرسه و حتی خودکشی منجر شود.

با توجه به اهمیت مطالعه عمیق تجارب معلمان درباره علل خشونت و اینکه تجارب و ادراکات معلمان در اثر مواجهه مداوم با موقعیت‌های دنیای واقعی شکل می‌گیرد، بیان احساسات و تجارب آن‌ها در زمینه علل خشونت در مدارس، برای آشکارسازی زوایای آشکار و پنهان ایجاد خشونت در مدارس، بسیار مهم و ضروری به نظر می‌رسد. از طرفی مطالعه در ادبیات پژوهش گویای نبود پژوهش‌های موصوف پدیدارشناسی خشونت و به ویژه علت‌یابی

1. Taravella
2. Sherer and Sherer
3. George
4. Phenomenological
5. Macy

آن در مدارس از دیدگاه معلمان و در ابعاد گسترده‌تر و فراتر از سطح دانش‌آموزان در کشور دارد. از این رو، پژوهش حاضر تلاش می‌کند تا به‌وسیله بررسی تجربه معلمان از خشونت موجود در مدارس به جستجوی دلایل و عوامل بروز آن اقدام کند تا با شناسایی این عوامل، عرصه‌ای مناسب برای اقدامات پیشگیرانه گشوده شود. و لذا سؤال اصلی این پژوهش آن است که تجربه زیسته معلمان در مدارس در رویارویی با خشونت به چه صورتی است.

روش

پژوهش حاضر، در قالب روش کیفی و از نوع پدیدارشناسی به‌منظور درک تجربه معلمان از علل پیدایش خشونت در مدارس شهرستان ارومیه در سال ۱۳۹۴ انجام شد. با توجه به ضعف روش‌های پژوهش کمی در پدیده‌هایی که به تعاملات انسانی مرتبط هستند، پدیدارشناسی مناسب‌ترین روش برای شناخت عمق تجربه و معنای یک پدیده است (استروبرت و کارپنتر، ۲۰۰۳). آنچه در اجرای مطالعات پدیدارشناسی در مرکز توجه قرار دارد، توصیف افراد از تجارب شخصی شان است و نه خود آن‌ها (الی‌ری^۱، به نقل از برقی، ۱۳۸۹). در این پژوهش، از روش پدیدارشناسی توصیفی استفاده شده است که سه مرحله درک مستقیم، تجزیه و تحلیل و توصیف را شامل می‌شود. در مرحله درک مستقیم محقق کاملاً در پدیده مورد نظر غوطه‌ور می‌شود. و ضمن اجتناب از هرگونه اظهارنظر شخصی، پدیده مورد نظر را آن گونه می‌شناسد که مشارکت‌کنندگان توصیف می‌کنند. در مرحله تجزیه و تحلیل محقق به دنبال تشخیص جوهره پدیده مورد نظر و مشترک است. و در مرحله توصیف اجزاء اصلی و شاخص پدیده‌ها به هم مرتبط شده و تم‌ها و جوهره‌های موجود در پدیده‌ها گروه‌بندی می‌شوند (هالووی و ویلر^۲، ۲۰۰۲).
جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه معلمان شهرستان ارومیه بودند و روش نمونه‌گیری مبتنی برهدف بود. در نمونه‌گیری مبتنی بر هدف حوادث و تجربیات، هدف نمونه‌گیری هستند نه خود افراد (ادیب حاج باقری، ۱۳۸۵). معیارهای انتخاب شرکت‌کنندگان در تحقیق، معلمانی بودند که حداکثر ده سال سابقه کار در آموزش و پرورش داشتند، وضعیت استخدام آن‌ها

1. Streubert, Carpenter
2. O'leary
3. Holloway, Wheeler

رسمی بود و تمایل به همکاری با پژوهشگر را داشتند و بخش اعظم آن‌ها در طی سال‌های خدمت خود سابقه معاونت آموزشی و مدیریت را نیز تجربه کرده بودند. با توجه به ماهیت تعاملی و چند بعدی پژوهش، صرفاً از افرادی دعوت به عمل آمد، که سابقه تدریس در کلاس درس را داشته باشند و از این رو شرکت‌کنندگانی که سابقه تدریس در کلاس درس را به جهت اشتغال در ادارات آموزش و پرورش نداشتند از شمول جامعه هدف، خارج بودند. اگرچه پدیدارشناسی توسط یک مورد پژوهشی و حتی با یک ارزیابی از تجربه خود پژوهشگر هم انجام می‌شود. پدیدارشناسان به طور معمول ۵ - ۱۰ نفر از مردم را در مطالعاتشان داخل می‌کنند (علی احمدی و نهایی، ۱۳۸۶)، در این پژوهش، نمونه آماری برابر ۱۲ نفر از معلمان در نظر گرفته شد که برای اطمینان از دو نفر دیگر از معلمان اطلاعات گرد آوری شد که به علت اشباع اطلاعاتی و نبود مقوله‌های جدید، از اطلاعات حاصل از آن‌ها صرف نظر شد. گذشته از این برای کنکاش بهتر پدیده در دوره‌های تحصیلی، ۵ نفر از مصاحبه‌شوندگان از دوره ابتدایی، ۵ نفر از دوره دبیرستان و هنرستان و ۲ نفر از دوره راهنمایی، انتخاب شدند. میزان تحصیلات افراد نمونه بدین قرار بود: دو مورد دانشجوی دکتری، چهار مورد فوق لیسانس و بقیه لیسانس. سابقه تدریس افراد نمونه هم متوسط ۱۷/۴ سال بود.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات، در این تحقیق مصاحبه بود، چراکه به کمک آن می‌توان به ارزیابی عمیق‌تر ادراک‌ها، نگرش‌ها، علایق و آرزوهای آزمودنی‌ها اقدام کرد (سرمد و همکاران، ۱۳۹۳)، و با توجه به جهت‌گیری پژوهش در امتداد مسیر پدیدارشناسی، از مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته بهره گرفته شد و به همین خاطر در ارتباط با عوامل پدیدآورنده خشونت در مدارس تعدادی سؤال به صورت کلی در ارتباط با موضوع پژوهش مطرح شد که سؤالات موصوف به نوعی نشانگر سمت‌دهی جستار در باب هر موضوع بود. آنگاه مصاحبه‌گران در حین استماع پاسخ‌های پرسش‌شوندگان و متناسب با تجارب زیسته آن‌ها سؤالات فرعی دیگری جهت ایضاح بحث مطرح کرده و تلاش بر این بود تا شرکت‌کنندگان به عوض ابراز مسائل کلی به بیان مصداق‌های پاسخ‌های خویش اقدام کنند. واندرمش^۱ (۲۰۰۴) اعتقاد دارد، دسترسی به تجارب زیسته مشارکت‌کنندگان، به طور عمده از طریق استفاده از مصاحبه نیمه ساختاریافته حاصل می‌شود. چراکه در مصاحبه نیمه ساختار یافته،

شرکت‌کنندگان می‌توانند روی تجارب خود درباره موضوع مورد نظر بحث کنند (عابدی، ۱۳۸۹). بدین ترتیب که پس از ارائه توضیحات لازم، برای افراد و بیان اهداف و اهمیت پژوهش زمان انجام مصاحبه با هر فرد از پیش تعیین شد و مدت انجام مصاحبه با هر فرد به صورت متوسط پنجاه دقیقه تا یک ساعت بود. ملاحظات اخلاقی این پژوهش شامل کسب رضایت آگاهانه از مشارکت‌کنندگان برای کسب پژوهش و ضبط مصاحبه آن‌ها، عدم درج نام مصاحبه‌شوندگان در روی نوارها و متون پیاده شده، رعایت اصل رازداری و محرمانه ماندن اطلاعات بود. دوتن از مصاحبه‌شوندگان به دلیل ناآشنایی از روال تحقیق و نیز ضبط متن مصاحبه‌ها و به دلیل سابقه خشونت باری که داشته و حتی چند بار با توییح کتبی و درج در پرونده مواجه شده بودند، در موعد تعیین شده از انجام مصاحبه استنکاف کردند و لاجرم، افراد دیگری به جای آن‌ها تعیین شدند. تمام مصاحبه‌ها به طور کامل توسط دستگاه‌های دیجیتالی ضبط و به کلیه شرکت‌کنندگان براساس ترتیب زمانی و محقق مربوطه، کد داده می‌شد. مصاحبه با یک سؤال کلی شروع شد و در مواقعی که مصاحبه‌شونده در توصیف تجربه خود دچار مشکل می‌شد، مصاحبه‌شونده سؤالات دیگری را به منظور شفاف‌سازی مطرح می‌کرد در این پژوهش، تهیه‌کنندگان مقاله، با مصاحبه با ۱۲ شرکت‌کننده (هشت معلم مرد و چهار معلم زن) به اشباع اطلاعاتی رسیدند، اشباع اطلاعات، معمولاً راهنمایی است برای تصمیم‌گیری در مورد اینکه انجام چه تعداد مصاحبه کفایت می‌کند. به این صورت چنانچه در زمان جمع‌آوری اطلاعات، هیچ اطلاعات جدیدی اضافه نشود، پژوهش‌گر می‌تواند به نمونه‌برداری پایان بدهد (استروبرت و کارپنتر، ۲۰۰۳).

گابا و لینکلن^۱، برای پژوهش‌های کیفی، معیارهای اعتبار را معادل روایی درونی، انتقال را معادل روایی بیرونی، اعتماد را معادل پایایی و تأیید را معادل عینیت در پژوهش‌های کمی می‌دانند، آن‌ها علاوه بر این معیارها، معیار اصالت را به عنوان یکی از معیارهای دیگر برای ارزشیابی پژوهش‌های کیفی تلقی می‌کنند (نوری و مهرمحمدی، ۱۳۹۰). در ادامه ضمن بررسی هریک از این معیارها به نقل از نوری و مهرمحمدی (۱۳۹۰)، به اقداماتی اشاره می‌شود که در این تحقیق در این راستا انجام شده است.

الف- اعتبار: در پژوهش‌های کیفی، اعتبار به این معنی است که آیا بین شیوه ادراک

شرکت‌کنندگان در پژوهش و گزارش پژوهشگر همخوانی وجود دارد؟ یکی از این معیارها، زمانی است که پژوهشگر، اطمینان حاصل کند که مضمون‌ها در عوض گسترش، تکرار می‌شوند، می‌توان به مطالعه پایان دهد. در این پژوهش نیز، محققان بعد از ۱۲ مصاحبه به این نتیجه دست یافتند که اطلاعات جدیدی از مصاحبه‌ها حاصل نمی‌گردد. معیار دیگر، این بود که یافته‌های به دست آمده از تحلیل داده‌های گردآوری شده، باید مورد تأیید شرکت‌کنندگان پژوهش قرار گیرد و در این پژوهش نیز مضمون‌های اصلی و فرعی، به هر ۱۲ شرکت‌کننده در مصاحبه داده شد و آن‌ها نیز همگی بر این موارد صحه گذاشتند.

ب- انتقال: در پژوهش کیفی، انتقال به معنای آن است که بین گزارش پژوهش و بافتی که مطالعه در آن صورت گرفته است به چه میزان، شباهت وجود دارد؟ یکی از این روش‌ها، بررسی موردهای چندگانه است؛ برای این کار، مقایسه نتایج پژوهش در نواحی یک و دو ارومیه گویای این مطلب است که مضمون‌های به دست آمده از دو ناحیه همدیگر را تأیید می‌کنند و تفاوتی بین اطلاعات به دست آمده مشاهده نشد.

ج- اعتماد: در پژوهش کیفی، اعتماد به معنای اطمینان حاصل کردن از ثبات نسبی فرایند دستیابی به نتایج است، برای اعتمادپذیر ساختن یافته‌ها، می‌توان از طریق توصیف دقیق فرآیند گردآوری و تحلیل داده‌ها میزان ثبات نسبی در فرآیند دستیابی به نتایج را تأیید کرد. با توجه به اینکه فرایند کدگذاری توسط سه پژوهشگر مختلف انجام شد، نزدیکی کدهای حاصل از نتایج کدگذاری، مبین اعتماد بالای یافته‌های تحقیق است.

د- تأیید: در پژوهش کیفی تأیید به این معناست که داده‌ها و تفسیر آن‌ها ساخته تخیلات شخصی پژوهشگر نباشند، بلکه داده‌های به دست آمده منطبق با منابع باشند، از این رو با توجه به اینکه ابزار پژوهش مصاحبه نیمه ساختارگرایانه است. پژوهشگر، نظرات شخصی خویش را چه در مرحله گردآوری داده‌ها و چه در مرحله تحلیل آن‌ها به کار نبسته است.

ه- اصالت: اصالت به معنای ارائه و بازنمایی منصفانه و بی‌طرفانه همه دیدگاه‌ها، ارزش‌ها و ایده‌ها و انعکاس آن‌ها بدون غرض‌ورزی است. در این پژوهش انجام کدگذاری توسط سه پژوهشگر مختلف گویای اصالت بالای اثر است.

تجزیه و تحلیل داده‌ها در پژوهش‌های کیفی بلافاصله پس از گردآوری داده‌ها آغاز می‌شود. به نسبتی که پژوهش پیش می‌رود و میزانی که داده‌ها گردآوری می‌شود، تجزیه و

تحلیل‌ها افزایش می‌یابد (خوی نژاد و همکاران، ۱۳۹۳)، برای تحلیل داده‌های پژوهش بعد از نخستین پژوهش از روش اسمیت^۱ استفاده شد. بدین صورت پس از گردآوری داده‌ها، هر مصاحبه به صورت مجزا، و چندین بار مرور شد. تا متن کامل مصاحبه‌ها بر روی کاغذ، کلیه مصاحبه‌ها به صورت خط به خط، کدگذاری و کدهای اساسی شناسایی شد. پس از کدگذاری، تم‌هایی که مشخص‌کننده هر یک از بخش‌های متن بود، تعیین و یک برچسب یا عنوان به آن تعلق گرفت. در مرحله بعد، عناوین مشترک در یک خوشه اصلی دسته‌بندی شد تا به تجزیه و تحلیل داده‌ها و به تم‌های استخراج شده، سازمان داده شود. در مرحله بعد، یک جدول خلاصه‌سازی از تم‌های سازماندهی شده تهیه شد. نقل قول‌هایی که نشانگر هر یک از تم‌ها بودند و نیز سایر نقل قول‌ها از متن مصاحبه استخراج و در جدول جاگذاری شدند. برای تلفیق داده‌ها با یکدیگر یک جدول خلاصه‌سازی برای اولین شرکت‌کننده تهیه و در تجزیه و تحلیل مورد‌های بعدی از آن استفاده شد. در نتیجه تم‌ها به صورت پیش رونده و در طی زمان تلفیق شده و این کار با تجزیه و تحلیل آخرین دست نوشته به پایان رسید (ادیب و همکاران، ۱۳۹۳)

یافته‌ها

در این بخش عوامل زمینه‌ساز خشونت در سه دسته عوامل فردی، مدرسه‌ای و جامعه‌شناختی، حاصل شد که در جدول ۱ مشخص شده است که در ادامه زیرمضمون‌های مربوطه توضیح داده خواهد شد:

۱- عوامل فردی

این عوامل، مضمون‌هایی را در برمی‌گیرد که به اعتقاد شرکت‌کنندگان در پژوهش، ریشه‌های خشونت در مدرسه را در ویژگی‌ها و مهارت‌های فردی جستجو می‌کند و در بردارنده زیرمضمون‌های عوامل ژنتیکی و وراثتی، عدم آگاهی از مسئولیت‌های حرفه‌ای، بلوغ، جنسیت و عدم توجه به تفاوت‌های فردی است.

۱-۱- عوامل ژنتیکی و وراثتی: تجربه شرکت‌کنندگان در مصاحبه نشان داد که برخی از رفتارهای خشونت‌آمیز معلمان به خصوصیات ژنتیکی آن‌ها مربوط باشد، یعنی معلمانی بودند

که مادرزاد، خشن هستند و این گونه رفتارها با ذات آنها عجین شده است که همین عامل خود زمینه‌ساز بروز رفتارهای خشونت‌آمیز در محیط‌های آموزشی خواهد بود. در این ارتباط معلم آقای شماره (۱) می‌گوید: «بعضی از معلمان مدرسه ما ذاتاً اقتدارطلب هستن و این اقتدار بدون خشونت نمی‌تونه باشه بعضی معلم‌ها وقتی که وارد کلاس میشن یه حالت اقتدار از خودش نشون می‌دن و این رو واسه خودشون یه نقطه قوت می‌دونن.»

۲-۱- عوامل تربیتی و شخصیتی: طبق نظریه شناختی اجتماعی بندورا و با توجه به اینکه انسان میزان توجه‌برانگیزی از رفتارهای خود را از راه مشاهده یاد می‌گیرد (بندورا، ۱۹۶۹)؛ اعمال خشونت به هر شکل آن می‌تواند باعث الگوبرداری و سرایت آن به اذهان و محیط‌های دیگر شود. به این ترتیب شرکت‌کنندگان در پژوهش، خشونت را به عنوان یکی از رفتارهای مورد پذیرش در روابط اجتماعی درک کرده‌اند چراکه معتقدند، چون خود در دوران کودکی قربانی خشونت بوده‌اند. مثلاً از قدیم الایام، چوب معلم را یکی از روش‌های تربیتی عنوان می‌کردند که نمود ترویج نوعی دیکتاتوری توسط معلم و بروز پرخاشگری در دانش‌آموزان است. آموزگار خانم شماره (۸) می‌گوید: «الان در بعد جسمانی در مقاطع پایین‌تر و محیط‌های کوچک‌تر مثل روستاهای دورافتاده معلمان از تنبیه بدنی و خشونت به عنوان ابزاری برای یادگیری استفاده می‌کنند.» معلم آقای شماره (۴)، نیز اظهار می‌کند: «وقتی که معلمی با خشونت با دانش‌آموز برخورد می‌کنه چون خشونت رفتار رو عوض نمی‌کنه و فقط باعث میشه دانش‌آموز اون رفتار رو تقلید بکنه. اینجوری خشونت در اون نهادینه میشه و وقتی هم که بزرگتر شد؛ به تقلید از بزرگتر با کوچیکتر از خودش با خشونت برخورد میکنه.»

۳-۱- ناآگاهی از مسئولیت‌های حرفه‌ای: از دیدگاه مشارکت‌کنندگان در پژوهش، معلمی نیز همانند هر شغل دیگری، ویژگی‌ها و مسئولیت‌هایی دارد که عدم اطلاع از آنها می‌تواند عملکرد معلمان در محیط آموزشی را به صورت منفی رقم بزند. معلمی که استفاده از خشونت را حتی با هدف ایجاد یادگیری در دانش‌آموزان پذیرفته است، از خشونت به عنوان حربه‌ای برای شانه خالی کردن از مسئولیت‌ها یا کم‌کاری‌های خود استفاده می‌کند. چنانچه دبیر آقای شماره (۳)، تجربه خود را چنین اظهار می‌دارد: «می‌توان از خشونت فیزیکی به عنوان آخرین حربه استفاده کرد.» و دبیر آقای شماره (۵)، می‌گوید: «بعضی وقتا معلمی واسه تدریس آماده نیست و ممکنه این عدم آمادگی باعث بشه که وضعی در کلاس پیش بیاد و معلم نتونه اون رو

حل‌کنه و این باعث پیدا شدن خشونت میشه. من بعضی از معلمان تو این مدرسه رو می‌شناسم که چون بدون آمادگی سر کلاس حاضر میشن در برابر سؤالات دانش‌آموزان زود از کوره در میرن.»

۴-۱- بلوغ: تجربه مصاحبه‌شوندگان در پژوهش نشان داد که اگر معلمان از شرایط روحی و رشد جسمی دانش‌آموزان در زمان بلوغ آگاه باشند، به راحتی می‌توانند با روش‌های اصولی و عاقلانه با نوجوانان در بحران بلوغ همراهی کنند و تنش‌های بالقوه موجود در این دوران را کنترل کنند. چنان که معلم آقای شماره (۳) در این رابطه می‌گوید: «بعضی وقتا دانش‌آموز در حضور معلم با اینکه قائل به رعایت حرمت معلم است، ولی چنان از کوره در می‌رود که در حضور معلم برای هم‌کلاسی خود خط و نشان می‌کشد. تو این موقع‌ها بایستی درک کنیم که سرکار ما با دانش‌آموز پسری است که از دوره نوجوانی به جوانی وارد می‌شود و خاصیت مرحله بلوغ ایجاب می‌کند که دانش‌آموز رفتار خشونت‌آمیز از خود نشون بده.»

۵-۱- جنسیت: از منظر شرکت‌کنندگان در پژوهش، تفاوت‌های جنسیتی بین زنان و مردان در نوع، شدت و نحوه بروز رفتارهای خشونت‌آمیز در افراد تأثیر می‌گذارد به این معنی که زنان و مردان خشم خود را به شکلی متفاوت از هم بروز می‌دهند. معلمان در مدارس دخترانه، کلاس‌های آرام‌تر و منظم‌تری را نسبت به مدارس و کلاس‌های پسرانه تجربه می‌کنند. هرچند که خشونت در این مدارس، بیشتر به سمت خشونت کلامی متمایل می‌شود تا فیزیکی. مثلاً آقای معلم شماره (۱۱) می‌گوید: «با توجه به اینکه بنده در دو مدرسه حضور دارم یکی دخترانه و دیگری مختلط. کلاسایی که توش دانش‌آموزان پسر هستن معمولاً نامرتب، پرسروصدا و بی‌نظم هستن و این می‌تونه منجر به خشونت از جانب معلم بشه.» و خانم معلم شماره (۱۰) می‌گوید: «در کلاسایی که دانش‌آموزان دختر حضور دارن خشونت‌ها بیشتر جنبه کلامی دارد. مثلاً با تحکم صحبت کردن.»

۶-۱- عدم توجه به تفاوت‌های فردی: شرکت‌کنندگان، چنین برداشتی داشتند که در پژوهش تفاوت‌های فردی، اموری مهم هستند که نادیده گرفتن آن‌ها نقصانی جبران‌ناپذیر در ساختار آموزشی مدارس ایجاد می‌کند. پذیرفتن وجود تفاوت‌های فردی در دانش‌آموزان سبب می‌شود معلمان، آن‌ها را با یکدیگر مقایسه نکنند و از هر کودک در حد توانایی او انتظار داشته باشند. حاکم بودن چنین شرایطی بر جو کلاس باعث خواهد شد تا دانش‌آموزان با آرامش

خاطر به یادگیری بپردازند. دبیر آقای شماره (۴) تجربه خود را در این ارتباط، چنین توصیف می‌کند «وقتی بخوای عیب و نقص طرف مقابل رو به حرف و ظاهر بیاری این یه جور خشونته. یا دانش‌آموزه ممکنه گوشش سنگین باشه یا چشمش ضعیف باشه یا حتی ممکنه حرف رو دیر تحویل بگیره و ما این ضعفها رو به رخش بکشیم. همه اینها یه جور خشونت روانیه. چون فرد تحقیر شده که می‌تونم بگم تأثیر اون بسیار ماندگارتر از خشونت فیزیکیه.»

۲- عوامل مدرسه‌ای

این عوامل، منشاء خشونت در مدارس را در خود مدارس می‌داند، براساس دیدگاه شرکت‌کنندگان در پژوهش، سهم عمده‌ای از بروز خشونت در مدارس، به علت نارسایی‌های محیطی و رفتاری و ساختاری در مدارس رخ می‌دهد و دربردارنده زیرمضمون‌های استاندارد نبودن محیط فیزیکی مدارس، تعامل نامناسب دانش‌آموزان و معلمان با یکدیگر در محیط مدرسه، تبعیض در رفتار، ضعف قوانین و مقررات آموزشی و مقطع تحصیلی است.

۱-۲- استاندارد نبودن محیط فیزیکی مدارس: براساس دیدگاه‌های شرکت‌کنندگان در پژوهش، کلاس درس اگر در حد و اندازه استاندارد تعداد دانش‌آموزان باشد؛ جای مطمئنی برای تعامل به جای تقابل و آموزش به جای تنش خواهد بود. زیرا معلم وقت مناسبی برای رسیدگی به دانش‌آموزان و کنترل آن‌ها را خواهد داشت. از طرفی نیز اگر تعداد دانش‌آموزان نیز در کلاس‌ها در حد استاندارد و مناسب با وسعت کلاس باشد، آن‌ها نیز هرکدام فرصت شرکت در بحث‌های کلاسی و نیز جلب توجه معلم را خواهند داشت و دیگر نیازی به انجام رفتارهای ناهنجار و خشونت‌آمیز برای ایجاد سرو صدا و اغتشاش در کلاس برای جلب توجه معلم نسبت به خود را نخواهند داشت. یا معلم خانم شماره (۹) اظهار می‌کند: «البته باید خودتون در کلاس باشین و ببینین، تو کلاس‌های شلوغ، بچه‌ها علاقه عجیبی به جلب توجه دارن. دوست دارن نظم کلاس رو به هم بزنین. مثلاً می‌بینی در قسمت داغ و اصلی مطلبی که توضیح میدیم یهو تکه‌پرانی میکنه فقط برای جلب توجه با صدای بلند می‌خنده. خوب این خنده معلم رو به هم ریخته اون رو داغون می‌کنه.»

۲-۲- تعامل نامناسب دانش‌آموزان و معلمان با یکدیگر در محیط مدرسه: با توجه به تجارب شرکت‌کنندگان در پژوهش، روابط بین مدیر، معلمان و دانش‌آموزان نقش شگرفی بر

رفتار همه آن‌ها و مخصوصاً دانش‌آموزان دارد. اگر این روابط به شکل منفی و خصمانه تعریف شود یا حتی تعریف مناسبی از آن در محیط مدرسه وجود نداشته باشد، می‌تواند موجب رفتارهای نامطلوب و بروز خشونت شود. مثلاً معلم آقای شماره (۴) می‌گوید: «با توجه به بافت دانش‌آموزان هنرستان، خشونت نیاز به عنوان آخرین حربه. در اول کلاس از زوراستفاده کنی، می‌زنم می‌کشم نه به عنوان اولین حربه و وسیله کنترل و همراهی دانش‌آموز با خود، شاید بد باشه، ولی به عنوان آخرین حربه می‌تونه خوب باشه.» معلم خانم شماره (۲) هم می‌گوید: «اگر طبیعتاً کادر مدرسه محیط مدرسه رو جوری آماده کنن تو ذهن معلم که اگر از خشونت استفاده نشه نمی‌تونی کلاسو کنترل کنی؛ خوب ذاتاً معلم با این فکر وارد کلاس میشه خشونتو چاشنی کارش قرار میده و به کار میره.»

۳-۲- تبعیض در رفتار: شرکت‌کنندگان در پژوهش اعتقاد داشتند که تبعیض قائل شدن بین دانش‌آموزان و تفکیک آن‌ها به لحاظ خوب و بد در روحیه دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد و باعث حساس شدن آن‌ها نسبت به دانش‌آموزی می‌شود که بیشتر مورد توجه معلم قرار دارد. چراکه به رویش حس حسادت و تفرق نسبت در دانش‌آموزان منجر می‌شود و همین امر، موجبات بروز خشونت بین دانش‌آموزان و در برخی مواقع بین دانش‌آموزان و معلمان می‌شود. برای نمونه معلم خانم شماره (۱۰) می‌گوید: «بعضی معلما شده که یه دانش‌آموزی رو با اسم کوچیک صدا می‌کنند و دیگری رو با فامیلش. این عدم توجه باعث کاهش اعتماد به نفس دانش‌آموز شده و نوعی تبعیض ایجاد می‌کنه. این تبعیض هم باعث برهم خوردن وضعیت روحی روانی و در نتیجه خشونت در بچه‌ها میشه.» همچنین، معلم خانم شماره (۱۲) می‌گوید: «من دوتا دانش‌آموز داشتم که با همدیگه خواهر بودن یکیشون درونگرا بود و دیگری برونگرا. من سعی می‌کردم با هر دو یه جور برخورد کنم به خصوص با اون دختر درونگرا طوری رفتار کنم که فک نکنه من بهش بی‌توجهم، اما بعد از مدتی متوجه شدم اون خواهر درونگرا می‌خواد با پرخاشگری و سروصدا و دعوا با همکلاسی و گوش نکردن به حرفای معلم جلب توجه کنه. پس یه جای کار من می‌لنگید.»

۴-۲- ضعف قوانین و مقررات آموزشی: معلمان شرکت‌کننده در پژوهش، چنین برداشتی داشتند که از جمله مواردی که سبب می‌شود محیط کلاس برای بروز اعمال خشونت آمیز و تحریک معلم از سوی دانش‌آموزان مساعد شود، ضعف در قوانین و مقررات است. اگر قوانین

موجود در مدرسه منطقی و مناسب با شرایط به نظر نرسد، دانش‌آموزان از اجرای آن‌ها سرباز می‌زنند. به همین ترتیب، مقررات انضباطی نامناسب و ضعیف نیز می‌تواند شرایط را برای بروز رفتارهای پرخاشگرانه فراهم کند. به طور مثال معلم آقای شماره (۷) می‌گوید: «معلم نباید احساس کنه که نظام آموزشی موجود در مقابل معلم یا برعلیه معلمه. بازخوردی که نظام آموزشی از معلم می‌خواود تعبیر به مچگیری میشه، پس واسه اینا باید به صورت سیستمی عوامل سیاسی اقتصادی و اجتماعی رو در نظر گرفت تا بگیم معلم دغدغه‌ای نداشته باشه.» معلم آقای شماره (۱) نیز چنین می‌گوید: «من اینو قبول می‌کنم نگاه حکومت به صورت بی‌تفاوت به معلم می‌تونه سرمنشاء همه خشونت‌ها باشه.»

۵-۲- مقطع تحصیلی: تجارب شرکت‌کنندگان در پژوهش، حاکی از این بود که ظرفیت روحی و روانی دانش‌آموزان و خلق و خوی آن‌ها در مقاطع مختلف تحصیلی با علم به خصوصیات روحی و جسمی مختلف‌شان در هدایت اخلاق شخصی معلمان و طرز برخورد آن‌ها مؤثر است. در این ارتباط، معلم آقای شماره (۴) می‌گوید «من دیدم در موقع سازماندهی دروس در ناحیه ۲، خیلی از معلما نمی‌خوان تو هنرستان تدریسی داشته باشن و می‌خان واسه ریاضی فیزیک‌ها و تجربی‌ها درس بدن چراکه می‌گن چن تا از دانش‌آموزای هنرستان، معلمان سال‌های پیش رو زدن و کارش حتی به کلانتری و دادگاه کشیده.» معلم خانم شماره (۱۰) نیز می‌گوید: «من احساس می‌کنم معلمان دوره ابتدایی چون با دانش‌آموزان کم سن و سال‌تری برخورد دارند، این قضیه روی اخلاق شخصی شان نیز در طول سالیان متمادی تأثیر می‌گذارد، یه جورایی باعث می‌شه رفتارشون با همکاران شبیه رفتارشون با دانش‌آموزان خودشون باشه، به همین دلیل شاید در بین معلمای این مقطع درگیری لفظی بالاتر باشد، ولی در مقاطع بالاتر چون ساعتی که معلمان با همدیگر هستند کمتر است و دانش‌آموزانی که باهاشون سر و کار دارند، سن و سال بیشتری دارند باعث می‌شه خشونت در بین معلمان متوسطه کم‌تر از مقاطع ابتدایی باشه.» معلم خانم شماره (۹) هم اذعان می‌دارد: «ما در اوایل خدمت سرویس ایاب و ذهاب برای رفتن به مدارس ابتدایی داشتیم، یه بار راننده سرویس با مدیر درگیر شد و یه جلسه‌ای تو مدرسه برگزار شد که تو اون جلسه هم معلمای ابتدایی و هم معلمان متوسطه بودند، معلمای ابتدایی بیشتر ناراضی بوده و درگیری ایجاد می‌کردن، ولی همکاران متوسطه رفتارهای معقولانه‌تری از خودشون نشون می‌دادند و عامیانه‌تر بگم با مدیر بیشتر راه آمدند و

این باعث شد چنین دیدگاهی در من بوجود بیاد که معلمایی که با بچه‌های کم سن و سال‌تر برخورد دارند، رفتارشان در زندگی روزمره نیز تحت تأثیر محیط آموزش قرار می‌گیرد.»

۳- عوامل جامعه‌شناختی

این عوامل سرخ‌های خشونت در مدارس را نه در سطح فردی و مدرسه‌ای، بلکه در سطح فرامدرسه‌ای و محیط پیرامونی می‌داند، چراکه مصاحبه‌شوندگان به تأثیر عوامل جامعه‌شناختی در بروز خشونت اشاره کرده بودند و در بردارنده زیرمضمون‌های عوامل خانوادگی، عوامل اقتصادی، عوامل فرهنگی و اجتماعی و رسانه می‌شود.

۳-۱- عوامل خانوادگی: دیدگاه شرکت‌کنندگان در پژوهش نشان داد، خانواده می‌تواند از جهات مختلف موجب بروز یا تشدید پرخاشگری شود، علاوه بر مشکلات رفتاری موجود در خانواده سایر مشکلات در زمینه‌های دیگر نیز می‌تواند شرایط را برای بروز خشونت چه از جانب دانش‌آموز یا حتی معلم آماده کند. مثلاً دبیر آقای شماره (۵) می‌گوید: «در اینجا ما مثلاً دانش‌آموزی داریم که فرزند پزشک است، رفتارش کاملاً مؤدبانه بوده و هیچ مشکلی برای معلم در تدریس و کنترل کلاس پیش‌نمیاره، ولی دانش‌آموزی رو داریم که از خانواده نه اینکه بگم از لحاظ اقتصاد پایین تره از لحاظ پدر در جاتی از اعتیاد رو داره و الان بیاد در کنار دانش‌آموز مورد اول که گفتم، بشینه مطمئناً این زمینه‌ساز خشونتته، این ناخودآگاه یه نیازهایی رو تو بچه ایجاد می‌کنه و وقتی که سر کلاس می‌خواد این نیازهای خودشو با کارهای دیگه پاسخ بده یه جور خشونت ایجاد می‌شه.» و معلم آقای شماره (۲) اظهار می‌دارد: «بعضی وقتا معلم ممکنه یه مشکلی داشته باشه، مثلاً مشکل خانوادگی، بچش مریضه یا ممکنه تصادف کرده باشه، اینها همگی دست به دست می‌دن و ممکنه به بروز رفتاری ناخواسته در معلم منجر بشه.»

۳-۲- عوامل اقتصادی: به اذعان شرکت‌کنندگان در پژوهش، به دنبال فقر، بیکاری، تورم و سایر مشکلات اقتصادی ممکن است خشونت در محیط‌های آموزشی بروز یا اگر دانش‌آموزی یا معلمی درگیر مشکلات اقتصادی و فقر باشد، غیرممکن نیست که با کوچک‌ترین درگیری، حتی درگیری لفظی خیلی زود تعادل خود را از دست بدهد و رفتارهای خشونت‌آمیز را از خود بروز دهد. به عنوان مثال، دبیر آقای شماره (۱) اظهار می‌دارد: «گاهاً خشونت معلم در

کلاس ناشی از جیب خالی وی است یا ناشی از مقایسه‌ای است که با همسایه خود می‌کند، مثلاً ممکن است همسایه معلم فردی باشد که در اداره‌ای کار می‌کند که از نظر تأثیر گذاری در جامعه به اندازه معلم نیست، ولی از نظر معاش خیلی از معلم جلوست، با مشاهده این مسأله به گاه‌ها باعث می‌شود افکار معلم علی‌رغم تلاشش برای کنترل خود از تعادل خارج شود.»

۳-۳- عوامل فرهنگی و اجتماعی: تجربه شرکت‌کنندگان در پژوهش نشان داد که عوامل

پیرامونی می‌توانند در بروز یا تشدید خشونت اثر گذار باشند. به طوری که حتی تصاویر طراحی شده روی دیوارهای مسیری که دانش‌آموزان تا رسیدن به مدرسه طی می‌کنند نیز می‌تواند پیام‌هایی را به وی به عنوان مخاطب منتقل کند و حال آنکه این تصاویر حاوی پیام‌هایی برای دوری از خشونت و کنترل رفتارهای خود هنگام خشم باشد یا بالعکس. به عنوان نمونه آقای شماره (۳) می‌گوید: «مدرسه یک سازمانه و سازمان با محیطش تأثیراتی می‌پذیره در جامعه ما شادابی کمه، مثلاً می‌گن جمعیت ایران جمعیت شادی نیست و اینا از بیرون تأثیر می‌ذارن، معلم که سر کلاس درس حاضر می‌شه دانش‌آموزان تک تک کلاس، همه با این چالش‌ها مواجه هستن و اگه شدت این بیشتر شه هم در بین دانش‌آموزان و هم در بین معلمان تسری پیدا می‌کنه.» و معلم آقای شماره (۵) اظهار می‌کند: «حتی خیابونی که دانش‌آموز از اونجا برای رفت و آمد به مدرسه عبور می‌کنه اگه در اون خیابون دانش‌آموز هر روز هنگام عبور با پنج نفر انسان مؤدب برخورد کنه و احوالی از او پرسیده بشه، اعمال خشونت نخواهد کرد.»

۳-۴- رسانه: از نظر شرکت‌کنندگان در پژوهش، محتوای خشونت بار رسانه‌ها به تشدید

رفتارهای خشن در افراد جامعه منجرشود و ممنوعیت‌های اخلاقی و اجتماعی به‌کارگیری خشونت را کم‌رنگ می‌کند. برای نمونه دبیر آقای شماره (۴) چنین اظهار می‌دارد: «صدا سیما، مجلات، فضای مجازی در ترویج خشونت در میان نوجوانان نقش زیادی دارد، دانش‌آموز ساعت‌ها در خونه در فضای مجازی قرار می‌گیره و دیدن صحنه‌های خشن و گاه‌ها غیر اخلاقی می‌تونه تو ذهنیت دانش‌آموزا اثر بذاره و باعث بروز پرخاشگری تو اونا بشه.»

بحث و نتیجه‌گیری

خشونت یکی از هیجان‌هایی است که در زندگی همه افراد نقش مهم و مؤثری دارد. خشونت

نوعی از هیجان است که اغلب بر اثر عملکرد شخص نسبت به رفتارهای ناشایست دیگران بروز می‌کند. این رفتار ممکن است از یک رنجش و ناراحتی زودگذر تا یک عصبانیت کامل گسترش یابد. خشونت ممکن است ناشی از عوامل درونی مثل افکار و عقاید غیر منطقی، توقعات نابه‌جا و احساس ناکامی یا عوامل بیرونی مثل خیانت، مورد بی‌اعتنایی قرار گرفتن، ملاحظه نکردن دیگران، مورد توهین واقع شدن و ... باشد (برغندان و دیگران، ۱۳۹۱). رفتارهای خشونت‌آمیز مشاهده شده در مدارس از منابع مختلفی سرچشمه می‌گیرند؛ جامعه‌شناسان، فضای منفی مدرسه، ویژگی‌های شخصی و خانوادگی را به عنوان علل بالقوه رفتار خشونت‌آمیز تشخیص داده‌اند (آمرمولر، ۲۰۱۲). یافته‌های پژوهش حاضر، عوامل زمینه‌ساز خشونت را در سه دسته کلی عوامل فردی، عوامل مدرسه‌ای و جامعه‌شناختی تقسیم‌بندی کرده است. گاهی تنها وجود یک عامل خود به تنهایی می‌تواند بدون حضور سایر عوامل مؤثر منشاء رفتارهای خشونت‌آمیز باشد یا اینکه چندین عامل همزمان باهم در بروز یک رفتار خشن دخیل باشند. یافته‌های پژوهش نشان داد که برخی رفتارهای خشونت‌آمیز سرمنشاء ژنتیکی دارد، چنانکه شواهد قانع‌کننده از مطالعات در دوقلوها نشان می‌دهد که بخش قابل توجهی از رفتار پرخاشگرانه انسان مربوط به تنوع ژنتیکی اوست. برخی مطالعات همبستگی به شناسایی خاص ژن دخیل در رفتار پرخاشگرانه منجر شده است (واسوس ۱ و همکاران، ۲۰۱۳). میلر و لینام^۲ (۲۰۰۳) بر رابطه روان رنجورخویی با خصومت خشمگینانه و رابطه بین نمرات پایین وجدانی بودن و موافقت‌پذیری با رفتار ضد اجتماعی صحنه گذاشتند. گذشته از این عوامل تربیتی و شخصیتی نیز خود می‌توانند عاملی مؤثر در ارائه رفتارهای خشونت‌آمیز از سوی افراد باشند. چنانکه برخی مطالعات به این نتیجه رسیده‌اند که عوامل شخصیتی پیش‌بینی‌کننده‌های نسبتاً قوی خشونت جمعی هستند (موران^۳ و همکاران، ۲۰۰۳). باندورا مدعی است که غالب رفتارهای انسان از طریق مشاهده و در خلال فرآیند الگوسازی فراگرفته می‌شوند (باندورا، ۱۹۶۹). اسپانو^۴ و همکاران (۲۰۰۹)، قرار گرفتن در محیط‌های خشونت‌آمیز را مهم‌ترین عامل در بروز رفتارهای پرخاشگرانه در میان کودکان می‌داند. و اریکسون یادگیری رفتار کجروانه را عمدتاً از

1. Vassos
2. Miller and Lynam
3. Moran
4. Spano

طریق فرآیندهای تقویت و مکانیسم‌های اساسی آن یعنی تشویق و تنبیه مورد توجه قرار می‌دهد و معتقد است که ادامه یا توقف هر نوع رفتاری بستگی به تشویق یا مجازات دارد؛ یعنی تشویق موجب ادامه رفتارهای انحرافی همچون سایر رفتارهای اجتماعی در اثر آمیزش با دیگران آموخته می‌شود (رئسی، ۱۳۸۲)

ناآگاهی معلمان از ویژگی‌ها و وظایف شغل معلمی می‌تواند عامل بروز رفتارهای خشونت‌آمیز از سوی آن‌ها باشد. چراکه صرف داشتن معلومات در یک زمینه خاص نمی‌تواند متضمن موفقیت در امر تدریس باشد. پس معلم شایسته، می‌تواند هر فرد واجد شرایطی باشد که در حوزه تربیتی فعالیت کرده است (پارسا، ۱۳۷۴). از سوی دیگر چند سالی از زمان تحصیل اکثر افراد در دوره حساس بلوغ سپری می‌شود و این دوره که دارای هیجانانگیز و شور و شوق خاص خود است، ناخودآگاه زمینه‌ساز بروز رفتارهایی است که از آن‌ها به عنوان رفتارهای خشن در محیط آموزشی یاد می‌شود. نوجوانی خود یک دوره بحرانی در زندگی است و اینکه نوجوان به سوی بزهکاری و سایر رفتارهای خطر آفرین سوق پیدا کند زیاد است. و گاهی این رفتار ممکن است با نفوذ در درون فرد او را به سوی تعارض و افسردگی هدایت کند (همتی، ۱۳۹۰).

در رابطه با جنسیت می‌توان گفت، تفاوت‌های جنسیتی در بروز رفتارهای خشونت‌آمیز در تمام فرهنگ‌ها وجود دارد، ولی خشونت به طور سنتی به عنوان یک رفتار هجومی در ارتباط با مردان و پسران بیشتر مشاهده شده است. مطالعات متعددی نشان داده‌اند که به طور کلی در جمعیت مرد اعمال خشونت‌آمیز، در حدود ده برابر بیشتر از زنان بوده است (سن لویی و مارکوئیچ^۱، ۲۰۱۲). گفته می‌شود پرخاشگری مستقیم و فیزیکی در پسران نسبت به دختران بیشتر است و به‌رغم اینکه انتظار می‌رود که دختران پرخاشگری غیرمستقیم بیشتری را نسبت به پسران از خود بروز دهند، کم‌تر پژوهشی مشاهده شد که به تفاوت‌های جنسی در این مقوله توجه کرده باشد (کارد^۲ و همکاران، ۲۰۰۸) مرور فراتحلیل صورت گرفته بر روی ۱۴۸ مطالعه صورت گرفته در این زمینه نشان داده است که تفاوت‌های جنسی در پرخاشگری جنسی وجود دارد و پسران دارای پرخاشگری فیزیکی بیشتری هستند و هیچ‌گونه تفاوت جنسی در

1. Staniloiu and Markowitsch
2. Card

پرخاشگری غیر مستقیم در بین دو جنس مشاهده نشده است (همان منبع).
 نتایج تحقیقات دبیری اصفهانی (۱۳۸۵) نشان داده است که آموزگار رفتار کلاس‌داری را باید متناسب با جنسیت دانش‌آموزان تنظیم کند، چرا که پسران، نیرومند، نترس و خشونت‌طلب بوده آرام نگاه داشتن آن‌ها در کلاس‌های درس دشوارتر است. همچنین نتایج پژوهش لواسانی و یوسفیانی (۱۳۸۶) نشان داده که دانش‌آموزان راهنمایی پسر، میزان خشونت کلامی و بدنی بیشتری را نسبت به دانش‌آموزان دختر گزارش کرده‌اند. آرشر و هایگ^۱ (۱۹۹۹) در بررسی باورهای دانش‌آموزان دختر و پسر درباره میزان خشونت نشان داد که دانش‌آموزان پسر نمرات بالاتری را نسبت به دانش‌آموزان دختر در زمینه خشونت بدنی به‌دست آورده‌اند. فشی^۲ و همکاران (۲۰۱۰)، نیز میزان خشونت‌های فیزیکی را در میان دانش‌آموزان پسر و سیاه‌پوست بیش از سفیدپوستان گزارش داده‌اند. در تبیین و تشریح تفاوت‌های فردی می‌توان جنبه‌های متفاوتی را در نظر گرفت؛ توانایی‌های جسمی، وضع ظاهری، هوش، استعدادها، شخصیت، علایق و انگیزش از جمله زمینه‌هایی هستند که افراد بشر در آن‌ها باهم تفاوت دارند (گنجی، ۱۳۷۵). در این راستا توجه به تفاوت‌های فردی نیز نقش حساسی ایفا می‌کند. عدم توجه به تفاوت‌های فردی در روح و روان دانش‌آموزان تأثیر به‌سزایی دارد و امکان دارد که صرف بی‌توجهی به این عامل و داشتن انتظارات یکسان از تمامی دانش‌آموزان باعث ناکامی برخی از آن‌ها در دستیابی به اهداف تعیین شده و در نتیجه بروز رفتارهای ناپه‌نجا و خشونت‌آمیز از سوی آن‌ها شود. در این ارتباط اسمیت^۳ و همکاران (۲۰۰۴)، تأکید دارد که بی‌توجهی به بافت چندفرهنگی کلاس‌های درس از جانب معلمان در بروز خشونت در مدارس مؤثر است.
 علاوه بر عوامل فردی، عوامل موجود در داخل مدرسه در ظهور خشونت در مدارس مؤثر هستند. در این ارتباط کریمی (۱۳۹۰)، نیز به نتایج مشابهی رسیده است و محیط فیزیکی کلاس و مدرسه، نحوه ارتباط و تعامل اولیای مدرسه با دانش‌آموزان، مدیریت کلاسی، نحوه تدریس معلمان، محتوای دروس، و مدیریت آموزشی را از جمله عوامل مؤثر در پیدایش خشونت در مدرسه می‌داند. سازمان مدرسه ممکن است به نوعی رفتارهای ناشایست و خشونت‌آمیز دانش‌آموزان را تقویت کند و رفتاری که از نظر معلم‌ها و مسئولان مدرسه ناشایست، غیرمنطقی

1. Archer and Haigh
 2. Foshee
 3. Smith

و خشونت‌آمیز می‌آید می‌تواند پاسخ منطقی دانش‌آموزان به شرایط مدرسه باشد (آکیبا^۱ و همکاران، ۲۰۰۲ و لوینسون^۲، ۱۹۹۸). نتایج پژوهش گرجی (۱۳۸۴) شرایط فیزیکی نامطلوب محیط آموزشی با مضمون شلوغی و جو نامناسب کلاس به عنوان یکی از عوامل سازمانی مؤثر در بروز رفتارهای خشونت‌آمیز از سوی معلمان هم از جانب دانش‌آموزان مطرح می‌شود. کریمی (۱۳۹۰) عقیده دارد که معلمان بیشترین عامل پدیدآورنده خشونت کلامی را شلوغ بودن کلاس اعلام کرده‌اند. در کلاس شلوغ با ترکیب جمعیتی و طبقاتی نامتجانس هر آن باید منتظر اتفاقی بود و این اتفاقات در اثر تکرار می‌توانند سبب به‌کارگیری خشونت از طرف معلم برای کنترل کلاس باشند. عدم تعامل کارکنان مدرسه با یکدیگر می‌تواند تراکم رفتارهای خشونت بار را در بین دانش‌آموزان افزایش دهد. اگر معلم هنگام ورود به مدرسه از سوی کادر مدیریتی یا همکاران مورد فشار قرار گیرد و نسبت به وی بی‌توجهی شود، در این صورت معلم به‌صورت بالقوه خشن وارد کلاس می‌شود. محیط‌های کار در واقع زمینه‌های اجتماعی پیچیده‌ای هستند که درک و فهم رفتار در آن‌ها از طریق توجه به گرایش‌ها و نگرش‌های کارکنان سازمان، روابط اجتماعی، شبکه ارتباط غیر رسمی و سایر متغیرهای مربوط میسر است (علاقه‌بند، ۱۳۷۷). در همین راستا، کرامتی (۱۳۹۱) بر وجود رابطه معکوس میان جو سازمانی و استرس‌های شغلی، و در نتیجه عملکرد شغلی معلمان، صحنه می‌گذارد و معتقد است جو سازمانی صحیح معلمان می‌تواند تأثیر مثبت خود را بر روی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان گذارد.

ذکر این نکته ضروری است که وجود تبعیض در رفتار معلم نیز از جمله مهم‌ترین علل بروز خشونت در مکان‌های آموزشی است. بخشی از رفتارهای خشونت‌آمیز می‌تواند ناشی از برخوردهای غیراصولی و غیرسازنده مسئولان مدرسه در قبال دانش‌آموزان باشد (لوینسون، ۱۹۹۸). برخی معلمان با تبعیض قائل شدن بین دانش‌آموزان به دلایلی چون داشتن وضعیت مالی بهتر، داشتن یا در شرایطی خوشبینانه‌تر وضعیت تحصیلی مناسب خود دانش‌آموز، بین او و سایر دانش‌آموزان تبعیض قائل می‌شوند که این خود عاملی زمینه‌ساز برای بروز رفتارهای خشونت بار نسبت به دانش‌آموزی است که بیشتر مورد توجه معلم است. نتایج

1. Akiba
2. Levinson

تحقیق علمی و همکاران (۱۳۸۸) نشان می‌دهد که بین تنبیه در مدرسه و بی‌عدالتی در مدرسه با میزان خشونت دانش‌آموزان همبستگی مستقیم وجود دارد. نقدی (۱۳۹۱) نیز به این نتیجه رسید که هرچه شعاع اعتماد فرد وسیع‌تر و عام‌تر باشد خشونت او کم‌تر خواهد بود و این تأثیر به شکل معنادار در کاهش انواع درگیری با مریدان مدرسه قابل مشاهده است.

یکی دیگر از عوامل مهم و ریشه‌ای که زمینه را برای بروز رفتارهای خشن آماده می‌کند، ضعف در قوانین و مقررات مدرسه است. به طوری که معلمان و کادر مدرسه در بعضی مواقع از کنترل دانش‌آموزان برهم زنده نظم محیط آموزشی عاجز می‌مانند و چاره را در استفاده از زور فیزیکی می‌بینند، از دیگر عوامل مؤثر بر بروز رفتارهای خشن در مدارس تأثیر مقطع مورد تدریس است. فراق البلا^۱ (۲۰۱۲) اشاره دارد که بسیاری از معلمان بر این باور هستند که تنبیه بدنی یک روش مؤثر نظم و انضباط و به دنبال استراتژی‌های جدید در برخورد با مشکلات رفتاری دانش‌آموزان در مدارس است.

طوری که می‌توان گفت مخاطب معلم با توجه به سن و رفتار و مقطع تحصیلی او، در تعیین نوع رفتار معلم اثرگذار است. معلمان در مقاطع تحصیلی مختلف می‌توانند شاهد شکل‌های متفاوتی از رفتارهای خشونت‌آمیز در دانش‌آموزان باشند. نتایج پژوهش امر مولر (۲۰۱۲) نشان داده است که دانش‌آموزان مقطع تحصیلی چهارم سطح بالاتری از خشونت مدرسه را نسبت به دانش‌آموزان مقطع تحصیلی هشتم گزارش کرده‌اند که به احتمال زیاد این مسأله به برداشت متفاوت دانش‌آموزان سنین مختلف بستگی دارد. مهابادی (۱۳۸۷) در پژوهشی نشان می‌دهد دانش‌آموزان علوم انسانی به طور معناداری نسبت به دانش‌آموزان دیگر رشته‌ها بیشتر با معلمان خود درگیر می‌شوند.

عوامل خانوادگی از جمله نحوه برخورد والدین با نیازهای فرزندان، سبک رهبری دیکتاتوری در خانواده، تنبیه شدن از طرف والدین می‌تواند به ایجاد خشونت و پرخاشگری کمک کند (اکبری، ۱۳۸۵). پژوهش جیلز و هارپ^۲ (۲۰۰۲) نشان داده است که کودکانی که پرخاشگری کلامی را از والدین خود تجربه کرده‌اند، در صد بالایی از پرخاشگری بدنی، بزهکاری و مشکلات بین شخصی را در مقایسه با سایر کودکان نشان داده‌اند. نتایج تحقیقات

1. Farag Elbla

2. Gelles and Harrop

بنت شهید^۱ و همکاران (۲۰۰۹) و رونر^۲ (۱۹۹۲) و رضایی جمالویی و حرفتی سبحانی (۱۳۸۹)، حاکی از آن است که احساس طرد از سوی والدین موجب بروز مشکلات متعدد روان‌شناختی و اجتماعی از جمله بروز رفتارهای پرخاشگرانه در فرد می‌شود و نوجوانان خشونت طلب بیشتر از نوجوانان غیر خشونت طلب تجربه طرد شدگی از سوی خانواده را داشته‌اند، در کنار عوامل خانوادگی، مشکلات اقتصادی که به نوعی باعث بروز ناکامی افراد در رسیدن به خواسته‌های خود می‌شود، می‌تواند بروز رفتارهای خشونت‌آمیز را در مدرسه افزایش دهد؛ این عارضه در سال‌های اخیر و با توجه به شرایط نامناسب اقتصادی و حقوق ناچیز معلمان بیش از پیش خودنمایی می‌کند. در این ارتباط نیز کسیدی^۳ (۲۰۰۹)، نقش کنش‌های اجتماعی و محیطی و اقتصادی را در بروز رفتارهای خشونت‌آمیز در دانش‌آموزان دوره متوسطه بسیار مؤثر می‌داند و بر این باور است که در طبقات اجتماعی پایین رفتارهای بزهکارانه نوجوانان و استفاده از سلاح، همبستگی بالایی با یکدیگر دارند.

فارغ از همه مسائل فوق‌الذکر معلمان امروزی باید با تأثیر و تأثر رسانه‌ها نیز دست و پنجه نرم کنند. رسانه‌های امروزی به راحتی می‌توانند با بارش بی‌امان تفکر عمده‌ی انتخاب شده، فرهنگی را اصلاح یا آن را به ورطه وابستگی و انحطاط بکشانند. نتایج بسیاری از پژوهش‌ها نشان می‌دهد رابطه‌ای معنادار بین تماشای خشونت، پرداختن به بازی‌های خشن رایانه‌ای و بروز خشونت در زندگی واقعی وجود دارد (دلیسی^۴ و همکاران، ۲۰۱۳؛ اندرسون^۵ و همکاران، ۲۰۱۰ و آذری، ۱۳۸۷). در محیطی که دانش‌آموزان به راحتی می‌توانند در فضای مجازی گشت و گذار کنند و در معرض انواع فیلم‌های خشن قرار گیرند، عمده‌ترین فعالیت معلم مواجهه با آموخته‌های نادرست دانش‌آموزان و اصلاح آن‌ها خواهد بود. در چنین زمینه‌ای ناکامی معلم در شکل‌دهی، اصلاح یا تغییر رفتار دانش‌آموزان سبب اعمال خشونت از سوی وی نسبت به دانش‌آموزانش می‌شود.

براساس نتایج حاصل از پژوهش پیشنهاد می‌شود که:

۱- با توجه به ماهیت چند بعدی مسئله خشونت و جهت یافتن راه‌حل‌های لازم براساس

1. Binte shahid
2. Rohner
3. Cassidy
4. Delisi
5. Anderson

نتایج این پژوهش، پژوهش‌هایی پدیدارشناسانه براساس پیامدها و راهکارهای خشونت از دیدگاه معلمان چاپ شود.

۲- با توجه به اینکه مدارس به نوعی گرانی‌گاه تعلیم و تربیت در کشور به شمار می‌روند، پژوهش‌هایی تدارک داده شود که در آن به بررسی ارتباط بین کاهش خشونت در مدارس بر کاهش ناهنجاری‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی کودکان و نوجوانان اختصاص یابد.

۳- نقش عوامل اقتصادی و اجتماعی بر کاهش خشونت در مدارس هم از جانب معلمان و هم از جانب دانش‌آموزان بیشتر بررسی شود.

۴- با توجه به تنوع دوره‌های تحصیلی و گوناگونی طبقه‌بندی مدارس در کشور اعم از استعدادهای درخشان، شاهد، غیرانتفاعی و نمونه دولتی، می‌توان تأثیر دوره تحصیلی و نوع مدرسه در رواج رفتارهای خشونت‌آمیز را بررسی کرد.

علاوه بر موارد فوق‌الذکر جهت تحقیقات بیشتر، به نظر می‌رسد پیشنهادات زیر برای دست اندرکاران و متولیان مدارس کارآمد باشد: نخست آنکه به بحث خشونت در مدارس با نگاه جامع و با مشارکت دادن تمام افراد ذی‌نفع از جمله دانش‌آموزان، معلمان، والدین و مسئولان آموزش و پرورش نگریسته شود. عوامل ذکر شده باید به فهم مشترکی از مفهوم خشونت و همچنین راهکارهای حذف آن برسند.

ارائه یک برنامه جامع با بهره‌گیری از افراد متخصص مانند متخصصان بهداشت روانی، حقوقدانان و افراد ذی‌صلاح دیگر در صورت بروز خشونت در مدارس به منظور حذف اثرات نامطلوب آن از دیگر راهکارهای متمرکز به شمار می‌رود. حذف ابزارها و موقعیت‌هایی که خود می‌تواند محرک ایجاد خشونت در مدارس چه از جانب دانش‌آموزان و چه از جانب عوامل دیگر باشد و همچنین تأکید بر آموزش قوانین و حقوق شهروندی و البته مجازات و عواقب کیفی و حقوقی در صورت بروز خشونت به صورت حاد از دیگر برنامه‌های پیشنهادی برای متولیان مدارس است.

نکته شایان توجه درباره نتایج این پژوهش وجود محدودیت‌هایی است که توجه به این موارد می‌تواند در فهم دقیق نتایج این پژوهش یاری‌کننده باشد؛ به دلیل ماهیت روش پژوهش که در پی تعمیم نتایج به جامعه گسترده‌ای نیست، طبیعتاً تجربیات معلمان شهر ارومیه از بحث خشونت به منزله وجود این تجربیات در بین معلمان سایر مناطق نیست. از سوی دیگر استفاده

از روش پدیدارشناسی توصیفی ایجاب می‌کند که به تجربیات اظهار شده توسط مشارکت‌کنندگان در تحقیق توجه شود و تفسیر حرکات و رفتارهای آنها در حین مصاحبه مد نظر نبوده است و از این جهت برخی از مشارکت‌کنندگان در این پژوهش به صورت گزینشی تجربیات خود از خشونت در مدارس را بیان کردند.



منابع

- ادیب حاج باقری، محسن (۱۳۸۵). روش تحقیق گراند تئوری، تهران: بشری.
- ادیب، یوسف، فتحی آذر، اسکندر و ابراهیمی هرستانی، اصغر (۱۳۹۳). ادراک دانش آموزان فارغ التحصیل سوم متوسطه نظری از مهدویت: پژوهشی پدیدارشناسانه، *دوفصلنامه علمی- پژوهشی تربیت اسلامی*، ۹(۱۹): ۷-۲۶.
- اسدی، محمد حسین، علی احمدی، امید و بازیار، نادر (۱۳۹۳). بررسی عوامل اجتماعی مؤثر بر گرایش به خشونت (مطالعه موردی: دانش آموزان مقطع متوسطه بخش چوار)، *فصلنامه فرهنگ ایلام*، ۱۵(۴۲): ۲۷-۵۵.
- اکبری، رضا (۱۳۸۵). ماهیت پرخاشگری، تهران: علمی- فرهنگی.
- آذری، سعید (۱۳۸۷). بازی‌های رایانه‌ای و خشونت، *فصلنامه پژوهش و سنجش*، ۱۵(۵۴): ۱۲۱-۱۳۶.
- آرونسون، الیوت (۱۳۸۹). *روانشناسی اجتماعی*، ترجمه حسین شکر گن، تهران: رشد.
- بابایی، محبوبه، ذوالقدر، علی، ندرلو، سکینه و ذوالقدر، حمید (۱۳۹۲). عوامل و ریشه‌های خشونت در بین دانش آموزان دوره دبیرستان آذرشهر، *فصلنامه مطالعات علوم اجتماعی ایران*، ۱۲: ۱-۳۹.
- بازرگان، زهرا و غلامعلی لواسانی، مسعود (۱۳۸۲). خشونت بدنی در مدرسه و راهکارهایی برای پیشگیری و کاهش آن، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۶: ۳۰-۱۳.
- بازرگان، زهرا و غلامعلی لواسانی، مسعود (۱۳۸۵). خشونت بدنی در مدرسه و راهکارهایی برای پیشگیری و کاهش آن گزارش طرح پژوهشی، دانشگاه تهران.
- بازرگان، زهرا، صادقی، ناهید و غلامعلی لواسانی، مسعود (۱۳۸۲). بررسی پدیده خشونت کلامی در مدارس راهنمایی شهر تهران، مقایسه نظرات دانش آموزان و معلمان، *مجله روان شناسی و علوم تربیتی*، ۳۳(۱): ۱-۲۸.
- برغندان، سپیده، ترخان، مرتضی و قائمی خمایی، نیما (۱۳۹۱). تعیین اثربخشی آموزش مدیریت خشم بر سازگاری اجتماعی دانش آموزان دختر مقطع دبیرستان شهر رشت، *فصلنامه مطالعات روان شناسی بالینی*، ۲: ۸-۱۶.
- برقی، عیسی (۱۳۸۹). کاربرد دیدگاه پدیدارشناسی ون منن در مطالعات برنامه درسی، *فصل نامه راهبردهای آموزش*، ۳(۴): ۱۴۱-۱۳۷.
- پارسا، محمد (۱۳۷۴). *روانشناسی تربیتی*، تهران: سخن.

- خوی نژاد، غلامرضا و همکاران (۱۳۹۳). روش‌های پژوهش در علوم تربیتی، تهران: سمت دادستان، پریخ (۱۳۹۰). روان‌شناسی جنایی، تهران، سمت.
- دیبری اصفهانی، عذرا (۱۳۸۵)، بررسی روش کلاس‌داری آموزگار بر پایه جنسیت دانش‌آموزان، فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، ۲ (۱ و ۲): ۴۳-۶۹.
- راشکی کمک، جواد (۱۳۹۱). بررسی علل خشونت دانش‌آموزان از دیدگاه معلمان و مدیران شهرستان ایرانشهر، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه سیستان و بلوچستان، رسول زاده اقدم، صمد (۱۳۸۱). عوامل مؤثر بر خشونت علیه کودکان در خانواده‌های تهرانی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید بهشتی تهران.
- رضایی جمالویی، حسن و حرفتی سبحانی، رعنا (۱۳۸۹). ارتباط پذیرش از سوی والدین و شایستگی اجتماعی با پرخاشگری در کودکان، همایش آسیب‌شناسی روابط انسانی دانشگاه آزاد اسلامی واحد سقز، ۴۲-۳۷.
- رئسی، جواد (۱۳۸۲). جوانان و ناهنجاری‌های رفتاری، فصلنامه علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبایی، ۲، ۱۴-۱.
- سرمه، زهره، بازرگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۹۳). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری، تهران، آگاه.
- سلیمی، عبدالله و داوری، محسن (۱۳۸۶). جامعه‌شناسی کجروی، قم، پژوهشکده حوزه و دانشگاه.
- شکوهی یکتا، محسن، زمانی، نیره و جوادی آسایش، سحرانه (۱۳۹۰). پیگیری تأثیر آموزش‌های شناختی - رفتاری بر کنترل خشم در معلمان دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، ۷ (۲): ۱۴۶-۱۲۹.
- صدیق سروستانی، رحمت‌الله (۱۳۸۹). آسیب‌شناسی اجتماعی، تهران: سمت.
- عابدی، حیدر علی (۱۳۸۹). کاربرد روش تحقیق پدیده‌شناسی در علوم بالینی، فصلنامه راهبرد، ۱۹ (۵۴): ۲۲۴-۲۰۷.
- علاقه‌بند، علی (۱۳۷۷). مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی، تهران: روان.
- علمی، محمود، تیغ‌زن، خدیجه و باقری، ربابه (۱۳۸۸). تعیین میزان شیوع خشونت و عوامل اجتماعی مؤثر بر آن. دومین همایش جامعه‌ایمن شهر تهران، ۱۵۶-۱۲۱.
- علی احمدی، علی رضا و سعید نهایی، وحید (۱۳۸۶). توصیفی جامع از روش‌های تحقیق، تهران: تولید دانش.
- غضنفری، فیروزه (۱۳۸۹). رابطه روابط خانوادگی و خشونت خانواده علیه زنان در استان

- لرستان، فصلنامه اصول بهداشت روانی، ۱۲ (۴۶): ۸۵-۹۵.
- کرامتی، محمدرضا (۱۳۹۱)، رابطه‌ی جوّ سازمانی مدارس با استرس شغلی معلمان، فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، ۸ (۴): ۱۴۰-۱۰۳.
- کریمی، فاطمه (۱۳۹۰). بررسی انواع خشونت کلامی و عوامل پدید آورنده آن از نظر دانش آموزان و معلمان، فصلنامه پژوهشنامه حقوقی، ۲ (۲): ۸۵-۱۰۲.
- کوهستانی، حمیدرضا، باغچقی، نیره، رضایی، کوروش و ابراهیمی فخار، حمید رضا (۱۳۹۱). بررسی عوامل مستعدکننده خشونت شغلی نسبت به دانشجویان فوریت‌های پزشکی، فصلنامه سلامت کار ایران، ۹ (۲): ۶۸-۷۵.
- گرچی، یوسف (۱۳۸۴). بررسی ملاک‌های نمره انضباط از دیدگاه مسئولان مدارس استان چهار محال و بختیاری، وزارت آموزش و پرورش، شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان اردبیل، ۲۲-۳۲.
- گنجی، حمزه (۱۳۷۵). روان‌شناسی تفاوت‌های فردی، تهران: بعثت.
- لواسانی، مسعود و یوسفیانی، غلامعلی (۱۳۸۶). فراوانی و علل رفتارهای خشونت‌آمیز در مدارس دوره راهنمایی لرستان. فصلنامه روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، ۲: ۷۷-۱۰۰.
- مشکاتی، محمدرضا و مشکاتی، زهرا السادات (۱۳۸۱). سنجش تأثیر عوامل درونی و بیرونی خانواده بر بزهکاری نوجوانان. مجله انجمن جامعه‌شناسی، ۲ (۴): ۲۵-۳.
- ملک احمدی، عبدالرسول (۱۳۸۷). خشونت، پیشگیری از رفتار مخاطره‌آمیز در جوانان و نوجوانان. اصفهان، حسین فهمیده.
- مهابادی، سیامک (۱۳۸۷). بررسی رابطه کثرت‌رفتاری اخلاقی-اجتماعی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر اصفهان با عوامل آموزشی، وزارت آموزش و پرورش، شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش استان تهران، ۵۲-۶۴.
- نقدی، وحید (۱۳۹۱). بررسی تأثیر هنجارهای اخلاقی و تربیتی بر خشونت جوانان. فصلنامه پژوهش‌های انتظام اجتماعی، ۳: ۳۹-۷.
- نوابی نژاد، شکوه (۱۳۸۷). رفتارهای ناپه‌نجانار کودکان و راه‌های پیشگیری و درمان. تهران، انجمن اولیاء و مربیان.
- نوری، علی و مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۰). الگویی برای بهره‌گیری از روش نظریه برخاسته از داده‌ها در پژوهش‌های تربیتی، فصلنامه مطالعات برنامه‌دستی ایران، ۶ (۲۳): ۳۵-۸.
- همتی، فاطمه (۱۳۹۰). ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس خصومت و پرخاشگری و رابطه آن با

ترتیب تولد در نوجوانان شهر سمنان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد تهران.

- Abedi, H.A. (2010). Application of Phenomenology Research Method in Clinical Sciences, *Strategic Quarterly*, 19, 54: 224-207 (Text in persian).
- Adib Haj Bagheri, M. (2006). *The Grounded Theory research*, Tehran: Boshra(Text in persian).
- Adib, Y., Fathi Azar, I. and Ebrahimi Herestani, A. (2014). The Perception of Third high school graduate Students of the Mahdism: A Phenomenological Research, *Two Quarterly Scientific-Research of Islamic Education*, 9(19): 26-7(Text in persian).
- Akbari, R. (2006). *The nature of aggression*, Tehran: scientific-cultural(Text in persian).
- Akiba, M., LeTendre, G., Baker, D. and Goesling, B., (2002). Student victimization: national and school system effects on school violence in 37 nations. *American Educational Research Journal*, 39 (4): 829-853.
- Alaqeband, A. (1998). *Theoretical Foundations and Principles of Educational Management*, Tehran: Ravan(Text in persian).
- Ali Ahmadi, A. R. and Saeed Nahaye, V. (2007). A Comprehensive Description of Research Methods, Tehran: Knowledge Production (Text in persian).
- Ammermueller, A (2012). Violence in European schools: A widespread phenomenon that matters for educational, *Labour Economics Journal*, 19: 908-922.
- Anderson, C. A., Shibuya, A., Ihori, N., Swing, E. L., Bushman, B. J., Sakamoto, A., Rothstein, H. R and Saleem, M. (2010). Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in eastern and western countries: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 136, 151-173.
- Archer, J. and Haigh, A (1999). Sex differences in beliefs about aggression: Opponent sex and the from of aggression, *British Journal of Social Psychology*, 38,(1):71-84.
- Aronson, E. (2001). *Social Psychology*, translation by Hussein Shokr kon, 2010, Tehran, Roshd(Text in persian).
- Asadi, M. H., Ali Ahmadi, O. and Bazyar, N. (2014). A Survey on Social Factors Affecting to propensity on Violence (Case Study: High School Students in Chowar Branch), *Quarterly of Ilam's Culture*, 15(42): 27-55(Text in persian).
- Azari, S. (2008). Computer Games and Violence, *Journal of Research and Evaluation*, 15(54): 136-121(Text in persian).
- Babaei, M., Zolghadr, A., Nadrlou, S. and Zolghadr, H. (2013). The roots and factors of violence among Azarshahr high school students, *Journal of Iranian Social Sciences Studies*, 39: 12-1 (Text in persian).
- Bandura, A. (1969). *principles of behavior modification*, New York: Holt,Rinehart and Winston.

- Bargandan, S., Tarkhan, M. and Ghaemi Khamami, N. (2012). Determining the Effectiveness of Anger Management Training on Social compatibility of High School Girl Students in Rasht, *Journal of Clinical Psychology*, 2: 16-8(Text in persian).
- Baron, Stephen, W. (2004). *General Strain, Street Youth and Crime; A Test of Agnew's Reversed Theory*, Criminology, Academic Research Library.
- Barqi, I. (2010). Application of the Van Menen Phenomenology in Curriculum Studies, *Journal of Educational Strategies*, 3, (4): 141-137.
- Bazargan, Z. and Gholamali Lavasani, M. (2003). Physical violence at school and strategies for preventing and reducing it, *Journal of Educational Innovation*, (6): 30-13(Text in persian).
- Bazargan, Z. and Gholamali Lavasani, M. (2006). Physical violence in school and strategies for preventing and reducing it. *Report of research project*, University of Tehran(Text in persian).
- Bazargan, Z., Sadeghi, N. and Gholamali Lavasani, M. (2003). The study of the phenomenon of verbal violence in secondary schools in Tehran, Comparison of students and teachers' attitudes, *Journal of Psychology and Educational Sciences*, 33(1): 28-1(Text in persian).
- Binte Shahid, S.F., Mullick, M. S. I., Shamsun Nahar, G., Naher, J., Khan, S., Morshed, N. M., Shah, M. A. and Salahuddin Qusar M.M (2009). Relationship between parental rejection and personality. *Bsmmu Journal*, 2(2):61-65.
- Blomart.j.(2001). *Preventing violence within the primary school environment, violence in school*. Debarbieux, E. and Blaya, C., ESF.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A. and Dumas, T (2003). Middle School Improvement and Reform: Development and Validation of A School-level Assessment of Climate, Cultural Pluralism, and School Safety, *Journal of Educational Psychology; Rhode Island University*, (95):570-588.
- Card, N. A.,Stucky, B. D., Sawalani, G. M. and Little, T. D. (2008). *Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A metaanalytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment*. *Child Development* 79 (5): 1185-1229
- Cassidy, T., (2009). Bullying and victimisation in school children: the role of social identity, problem-solving style, and family and school context. *Social Psychology of Education*, 12, 63-76.
- Connor D, F. (2002). *Aggression and antisocial behaviot in children and adolescent*.
- Craig, W. and Pepler, D. (2000). Making a difference in bullying. Report series, Report 60. *LaMarsh Centre for Research on Violence and Conflict Resolution*. York University, Toronto: Canada.
- Cullen and Agnew (2002). *Criminological Theory: Past to Present: Essential Readings*. Los Angeles, CA.

- Dabiri Esfahani, O. (2006). A Study of the Teacher's Classroom control methods based on the students' gender, *Journal of New Educational Thoughts*, 2, 1 and 2, 69-43(Text in persian).
- Delisi, M., Vaughn, M. G., Gentile, D. A., Anderson, C. A.. and Shook, J. J. (2013). Violent video games, delinquency, and youth violence: new evidence. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 11: 132-142.
- Delvecchio, H and Olivery, M. (2005) . Effectiveness of anger treatment for specific anger problem: A meta-analytic review. *Journal of Clinical Psychology* , 2:15-34
- Elmi, M. tig zan, K. and Bagheri, R. (2009). Determine the prevalence level of violence and its social determinants. *The Second Congress on Safe Society of Tehran*, 156-126.
- Farag Elbla, A. (2012). Is Punishment (Corporal or Verbal) an Effective means of Discipline in Schools? : Case Study of Two Basic Schools in Greater hartoum Sudan. *Social and Behavioral Sciences*, 69: 1656 – 1663.
- Farnworth, Margaret and Michael J. Leiber (1989). Strain Theory Revised: Economic Goals, Eduvational Means, and Delinquency, *American Sociological Review*, (54): 263-274.
- Foshee, V.A., McNaughton Reyes, H. L. and Ennett, S. T. (2010). Examination of sex and race differences in longitudinal predictors of the initiation of adolescent dating violence perpetration. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 19: 492-516.
- Fox, J. and DeLateur, M. (2014). Mass shootings in America: moving beyond Newtown. *Homicide Studies*, 18,125-145.
- Ganji, H. (1996). *Psychology of Individual Differences*, Tehran: Beasat(Text in persian).
- Gelles, R. Harrop. J. (2002), *Verbal Aggression by Parents and Psychosocial Problems of Children*, University of Rhode Island, Kingston.
- George, L. (2013), *A Phenomenological Study Describing Violence Against Educators* Unpublished Doctoral Dissertation, University Of Phoenix.
- Glew,G.M., Fan,M.Y., Katon,W. and Rivara,F.P. (2008). Bullying and school safety. *The Journal of Pediatrics*, 152:123-128.
- Gorgi,Y. (2005). A Study of Discipline Score Benchmarks from the viewpoint of school officials in Chaharmahal and Bakhtiari province, Ministry of Education, *Ardabil Province Educational Research Council*, 22-32.
- Hemmati, F. (2011). *Psychometric properties of hostility scale and aggression and its relationship with birth order in adolescents in Semnan city*. Master's Thesis. Azad University of Tehran.
- Holloway, I. and Wheeler, S. (2002). *Qualitative research in nursing*. 2nd ed: Black well. <http://www.who.int/topics/viol>.
- Jigău, M., Liiceanu, A. and Preuteasa, L, (eds.) (2006). *Violența în școală*,

București: Alpha MDN.

- Joireman, J. Anderson, J. and Stathman, A. (2003). The aggression paradox: Understanding links among aggression, sensation seeking, and the consideration of future consequences. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 84: 1287-1302.
- Karimi, F. (2011). A Study of Types of Verbal Violence and Its Creators Factors from Teachers and students Opinion, *Journal of Legal Research*, 2(2):85-102.
- Keramati, M.R. (2012). The relationship between School's Organizational atmosphere with Teacher's Job Stress, *Journal of Educational new Thoughts*, 8-4, 140-103.
- Khoy Nejad, G. R. and et al. (2014). *Research Methods in Educational Sciences*, Tehran: samt.
- Kohestani, H. R. ,Bagcheqi, N. ,Rezaei, K. and Ebrahimi Fakhar, H.R. (2012). Investigating the Provider Factors of Professional Violence Against Medical Emergency Students, *Work Health Quarterly of Iran*, 9(2): 75-68.
- Lavasani, M. and Yousefiani, G. (2007). Frequency and reasons of Violent Behaviors in Lorestan Secondary Schools. *Journal of Psychology and Educational Sciences*, Tehran University, 2: 77-100.
- Leung , Ambrose and J. Stephen Ferris (2008). School Size and Youth Violence, *Journal of Economic Behavior and Organization* ,65:318-333.
- Levinson, B. A. (1998) Discipline seen from below: student rationales for non – compliance in secondary schools in the united states of America, *prospects Journal*, 7(4):250-269.
- Macy, B. (2003). Getting a handle on Bullies, *The Roanoke Times*, pp.E1, E3.
- Maslow, A, H. (1954). *Business Drive and National Achivement*, Harward Business Review.
- Mahabadi, S. (2008). Investigating the relationship between moral and social deviancy of high school students in Isfahan with school factors, Ministry of Education, *Research Council of Tehran Directorate General Education*, 64-52(Text in persian).
- Malek Ahmadi, A.R. (2008). *Violence, prevention of risky behavior in youth and adolescents*. Isfahan, Hossein Fahmidah(Text in persian).
- Mertoglu, M. (2015). The Role of School Management in the Prevention of School Violence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 182, 695 –702.
- Mertoglu, M. and Aydın, O (2011). *The Stockholm Criminology Symposium Program and Abstract*) Stockholm. The Swedish National Council for Crime Prevention Information and publications .
- Meshkati, M.R. and Meshkati, Z.S. (2002). Assessing the influence of internal and external factors of the family on juvenile misconduct. *Journal of the Sociology Association*, 4(2): 25-3.

- Miller, J. D. and Lynam, D. R (2003). Psychopathy and the five-factor model of personality: A replication and extension. *Journal of Personality Assessment*, 81, 168–178.
- Moher, N. (2003). *Psychiatric mental health nursing*. New York: Wiley and Sons.
- Moran, P. Walsh, E. Tyrer, P. Burns, T. Crieded, F. and Fahy, T (2003). Impact of comorbid personality disorder on violence in psychosis, Report from the UK. *British Journal of Psychiatry*, 182: 129–134.
- Muntean, A. and Munteanu, A. (2011). *Violență, trauma, reziliență, Iași: Polirom*.
- Naqdi, V. (2012). A Study The Effect of Moral and Educational Norms on Youth's Violence. *Journal of Social Discipline Research*, 3: 7-39.
- Navabinejad, S. (2008). *Child's abnormal behavior and ways to prevent and treat*. Tehran, Association of Primary and Teachers.
- Noori, A. and Mehr mohammadi, M. (2011). A Model for Applying Grounded Theory in Educational Studies, *Journal of Iranian Curriculum Studies*, 6(23): 35-8.
- Parsa, M. (1995). *Educational Psychology*, Tehran, Sokhan.
- Pişkin, M., Atik, G., Çınkır, Ş., Ogulmus, S., Babadoğan, C. and Çokluk, O. (2014). The development and validation of Teacher Violence Scale. *Eurasian Journal of Educational Research*, 56: 1-24.
- Pradubmook-Sherer, P and Sherer, M. (2014). In the Shadow of Terror: High School Youth Violence in Thailand, *Springer Science+Business Media New York J Fam Violence* 29:783–795.
- Raesi, J. (2003). Youth and behavioral abnormalities. *Social Dialogue, Journal of Allameh Tabataba'i University Social Sciences*, 2: 14-1 (Text in persian).
- Rashky komak, J. (2012). *Study of the Causes of Students' Violence from the Viewpoints of Teachers and Managers of the City of Iranshahr*, Master's Theses, Sistan and Baluchestan University (Text in persian).
- Rezaei Jamaloui, H. and Herfati Sobhani, R. (2010). Relationship between parents' acceptance and social competence with aggression in children, *Pathology of Human Relations, Islamic Azad University, Saqez Branch*, 42-37.
- Rohner, R. P. (1992). Relationships between perceived parental acceptance-rejection, Child Abuse and psychological adjustment, and substance abuse among young adults. *Neglect. Victim Questionnaire. Aggressive Behavior*, 29: 239-268.
- Salimi, A. and Davari, M. (2007). *sociology of deviance*, Qom, The research institute of Religious Science School and Universities.
- Sarmed, Z, Bazargan, A. and Hejazi, E. (2014). *Research Methods in Behavioral Sciences*, Tehran, Agah (Text in persian).
- Sediq Sarvestani, R. (2010). *Social Pathology*, Tehran: samt (Text in persian).
- Shafer, S. and Silverman. M. (2013). Applying a social learning theoretical

framework to music therapy as a prevention and intervention for bullies and victims of bullying. Retrived 7 August 2013 from <http://www.Sciencedirect.com/science/article/pii/S019745613001317>.

- Shokuhi Yekta, M., Zamani, N. and Javadi Asayesh, S. (2011). The Effect of Cognitive Behavioral Training on Anger Control in Teachers of Mentally Retarded Students, *Journal of Educational new Thoughts*, 7(2): 146-129(Text in persian).
- Smith, P., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P. and Chauhan, P., (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology* 74, 565–581.
- Spano, R., Vazsonyi, A. T. and Bolland, J. (2009). Does parenting mediate the effects of exposure to violence on violent behavior? Anecologicaltransactional model of community violence. *Journal of Adolescence*, 32(5): 1321–1341.
- Staniloiu, A. and Markowitsch, H. (2012). Gender differences in violence and aggression a neurobiological perspective. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Volume 33:1032–1036.
- Streubert, S. and Carpenter, D (2003). *Qualitative research in nursing*. Lippincott Williams: Wiking.
- Taravella, J. R (2004). Hostility and interpersonal conflict in elementary school teachers: A test of the transactional hypothesis in a naturalistic setting. Dissertation Abstract International: Section B: *The Sciences and Engineering*, 65: 454-460.
- The World Health Organization(WHO),(2016), [www. Who.int](http://www.who.int), accessed March 5, 2016.
- Vander Mescht, Hennie (2004), Phenomenology in Education: A Case Study in Educational Leadership, *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, , 4(1): 1-16.
- Vassos, E. Collier, D. A. and Fazel, S (2013). systematic meta -analyses and field synopsis of genetic association of violence and aggression, *Molecular psychiatry*, 19: 471-477.
- Vising and Murray (2009). *Verbal Aggression and Psychosocial Problems of Adolescence*. University of New Hampshire, p.65.
- Wright D, R. and Fitzpatrick, K, M (2006). Social Capital and Adolescent Violent Behavior: Correlates of Fighting and Weapon Use among Secondary School students, *Social Forces journal*, 3: 1435-1453.

Teachers' Experiences of the Underlying Factors of Violence in Schools: A Phenomenological Study

Behboud Yarigholi

Assistant professor, Faculty of Education, Shahid Madani University, Azerbaijan,
Iran

Mohamad Herfati Sobhani¹

MA in Curriculum studies

Javad Ghsabzadeh

MA in Curriculum studies

Habibeh Rahimi

MA student of Curriculum studies, Shahid Madani University, Azerbaijan, Iran

Abstract

This research aimed at exploring teachers' experiences of the factors underlying violence in schools. Identifying these factors can help in decreasing or eliminating violence in students. The sample of this phenomenological research included 12 veteran teachers who were selected through purposeful sampling from the city of Urmia. To collect the data, the teachers were interviewed using semi-structured interviews. Discussions were analyzed using Smith's method. The results showed that the factors underlying violence in schools can be categorized into three broad themes of individual, school-related and sociological factors. In order to understand the factors underlying violence in schools, in addition to genetic characteristics, age, gender, maturation of individuals and situational factors, physical features of the school, its organizational and management characteristics as well as factors beyond school such as sociological, economic, family-related effects, and most importantly, the media should also be taken into account.

Keywords

Teachers' perceptions, Students' perceptions, Phenomenology, Underlying factors of violence

1. mherfatisobhani@gmail.com

received: 2016-05-30

accepted: 2018-05-19

DOI: 10.22051/jontoe.2018.10043.1283