

ادراک معلمان از پیامدهای خشونت و راهکارهای کاهش آن در مدارس: پژوهش پدیدارشناسی

بهبود یاری قلی^۱ * محمد حرفتی سبحانی^۲ * جواد قصابزاده^۳ * فاطمه سیوانی‌زاد^۴ حبیبه رحیمی^۵

چکیده

هدف پژوهش حاضر، دریافت ادراک معلمان از پیامدهای خشونت در مدارس و راهکارهای کنترل آن است. روش تحقیق در قالب تحقیق کیفی و از نوع پدیدارشناسانه است؛ به‌گونه‌ای که از بین معلمان با سابقه شهرستان ارومیه، تا رسیدن به حد اشباع اطلاعات، ۱۲ نفر به شیوه نمونه‌گیری هدفمند، مورد مصاحبه نیمه ساختاریافته قرار گرفتند و در نهایت، گفتگوها با استفاده از روش اسمیت مورد تحلیل قرار گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد که پیامدهای خشونت در مدارس را می‌توان در دو مضمون کلی مربوط به دانش‌آموزان و معلمان، و راهکارهای کاهش خشونت در مدارس در چهار مضمون کلی مربوط به مسئولان آموزش و پرورش، معلمان، دانش‌آموزان و متولیان فرهنگ جامعه دسته‌بندی کرد. نتیجه پژوهش در بخش پیامدهای خشونت، حاکی از این بود که خشونت گذشته از ناکارآمدی در تدریس و خدشه‌دار شدن شخصیت اجتماعی و ارتباطی معلمان، در دانش‌آموزان نیز سبب پیدایش افت یا ترک تحصیلی، عوارض روانی و اجتماعی می‌شود. در بخش راهکارها نیز نتیجه پژوهش تأکید وافری بر تغییر نگرش‌ها در معلمان از طریق برگزاری کلاس‌های آموزشی، همکاری رسانه‌ها و نیز اصلاح مقررات انضباطی ناکارآمد دارد؛ ضمن اینکه علت‌یابی خشونت به‌عنوان کلید اصلی حل این عارضه معرفی شد.

۱. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، نویسنده مسئول
(behboud.yarigholi@yahoo.com)

۲. کارشناسی ارشد علوم تربیتی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان (mherfatisobhani@gmail.com)

۳. کارشناسی ارشد علوم تربیتی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان (kasap.atamm@gmail.com)

۴. کارشناسی ارشد علوم تربیتی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان (fatemeseyvanizad@yahoo.com)

۵. دانشجوی کارشناسی ارشد علوم تربیتی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان (rahimi_habibeh@yahoo.com)

واژگان کلیدی: پدیدارشناسی، معلمان، دانش‌آموزان، پیامدهای خشونت و راهکارهای کاهش خشونت.

فصلنامه راهبرد اجتماعی فرهنگی ♦ سال ششم ♦ شماره بیست و چهارم ♦ پاییز ۹۶ ♦ صص ۱۰۸-۷۷

تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۶/۲۷ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۵/۱۲/۱۵



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

مقدمه

واژه‌های خشم، خشونت، پرخاش و پرخاشگری^۱ اگرچه در برخی منابع به‌طور مترادف و هم‌معنی در نظر گرفته شده‌اند، اما مفاهیمی بامعنای روان‌شناختی و اجتماعی متفاوت هستند. خشم یکی از هیجان‌های پیچیده انسانی و واکنشی متداول نسبت به ناکامی و بدرفتاری است. پرخاشگری رفتاری است که با عمل حمله کردن و به مقابله رفتن شاخص می‌شود و با رفتار امتناع از جنگیدن یا گریختن از مشکلات متضاد است (دادستان، ۱۳۹۰). در تعریفی دیگر، پرخاشگری عبارت است از هرگونه رفتار قابل مشاهده‌ای که به‌قصد آسیب‌رسانی باشد (Delvecchio & Oliverly, 2005). خشونت رفتاری است که در راستای آسیب رساندن به دیگری سر می‌زند و دامنه آن از تحقیر و توهین، تجاوز و ضرب و شتم تا تخریب اموال و دارایی و قتل گسترده است (صدیق سروستانی، ۱۳۸۹: ۱۱۵). به عبارتی، پرخاشگری ارتکاب هرگونه رفتار کلامی و غیر کلامی است که به‌صورت مستقیم یا غیرمستقیم به‌قصد آزار جسمی و روانی دیگران صورت می‌گیرد. بر اساس این تعریف، خشونت که آمار آن در دنیا هشداردهنده است، تنها بخشی از پرخاشگری است که هدف آن ایجاد آسیب‌های جسمی به دیگران است (Moher, 2003). از میان بسیاری از رفتارهای خودکنترلی که فرد باید در طول زندگی بیاموزد، شاید هیچ‌یک به‌اندازه پرخاشگری اهمیت نداشته باشد، زیرا عدم توانایی در کنترل پرخاشگری باعث تحمیل هزینه‌های بسیاری بر فرد در موقعیت‌های مختلف زندگی می‌شود (Joireman & et al, 2003). کانر^۲ (۲۰۰۲)، پرخاشگری را به‌عنوان واکنش خشم ناسازگار و غیرمعمول به خطر واقعی یا تصور شده تعریف می‌کند.

پرخاشگری و خشونت زمانی روی می‌دهد که تعادل بین تکانه‌ها و کنترل درونی در

-
1. Anger
 2. Violence
 3. Aggression
 4. Connor

هم می‌شکنند. هرگونه شرایطی که افزایش تکانه‌های پرخاشگری را در زمینه کاهش کنترل فراهم سازد، ممکن است منجر به بروز خشونت شود و به هرگونه اقدام پرخاشگرانه از نوع بدنی، اجتماعی، اقتصادی و روانی که فرد در جهت پیشبرد امیال و خواست‌های خود، بدون توجه به تمایل و خواسته‌های دیگری استفاده کند، خشونت گفته می‌شود (کوهستانی، ۱۳۹۱). تعاریف خشونت با توجه به محیط‌ها و فرهنگ‌های مختلف متفاوت است. سازمان بهداشت جهانی، خشونت را به‌عنوان استفاده عمدی از نیروی فیزیکی و یا قدرت، تهدید بر علیه خود، شخص دیگر و یا بر علیه گروه یا جامعه که می‌تواند به احتمال زیاد به جراحت، مرگ یا آسیب روانی، رشد بد و ناصحیح و یا محرومیت منجر شود تعریف می‌کند (سازمان بهداشت جهانی، ۲۰۱۶).

تقسیم‌بندی‌های گوناگونی برای خشونت وجود دارد. در یک تقسیم‌بندی آن را به دو نوع مستقیم و غیرمستقیم تقسیم می‌کنند. خشونت مستقیم شامل هر آنچه به عین دیده می‌شود و آشکار است، مانند زد و خورد، شکنجه، تعذیب، قتل و... است و خشونت غیرمستقیم نیز به چشم دیده نمی‌شود ولی آثار آن احساس می‌شود مانند کینه، کدورت، بی‌اعتمادی، بی‌تفاوتی، شیطنت و عدم همکاری (ملک احمدی، ۱۳۸۷). علمی و همکاران (۱۳۸۸)، خشونت را به انواع زیر دسته‌بندی کرده‌اند:

۱. خشونت جسمانی (فیزیکی): شامل صدمه وارد کردن به فرد از طریق ضربه زدن، بریدن، لگدزدن، سیلی زدن و موارد مشابه است. این صدمات می‌تواند 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، زیرپا گذاشتن حقوق دیگران، برچسب زدن، تمسخر و بی‌عدالتی در گفتار را در برمی‌گیرد.

۳. خشونت عاطفی (روانی): خشونت عاطفی یا بدرفتاری روانی به‌عنوان لفظی که در آن یک فرد بزرگسال به خودپنداره شایستگی‌های اجتماعی کودک حمله می‌کند، تعریف شده است که در الفاظی جهت اهانت، تهدید یا تحقیر به کار برده می‌شود. به عبارتی، نگرش و رفتارهای تحقیرآمیز یک فرد بزرگسال یا یک فرد مسن نسبت به یک کودک و آسیب رساندن به اعتماد به نفس او به‌عنوان خشونت عاطفی در نظر گرفته می‌شود (Brand, 2003). خشونت عاطفی همچنین می‌تواند در میان همسالان رخ دهد. اظهارات

توهین آمیز، اتهام، تهدید، مورد خطاب قرار دادن با القاب تحقیر آمیز، توهین و یا بی توجهی کردن، نمونه‌هایی از خشونت عاطفی در مدرسه هستند. به علاوه محیطی که در آن به کودکان توجه نمی‌شود و بی‌اعتمادی در آن رایج است، از جمله عوامل زمینه‌ساز خشونت عاطفی محسوب می‌شود (Aydin & Mertoglu, 2011).

۴. خشونت جنسی: هنگامی است که بزرگسالان یا بچه‌های 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 از کودک برای لمس کردن یک بزرگسال به طریق جنسی است. اشکال غیرتماسی نیز شامل در معرض نمایش قرار دادن آلات جنسی در مقابل کودک یا عکس‌های مستهجن از کودکان گرفتن و... است.

خشونت در مدارس مشکلی است که عوارض آن نه تنها در بعد زمانی و مکانی سلامت جسمی، روانی، اجتماعی و معنوی کودکان و نوجوانان را به خطر می‌اندازد، بلکه عواقب آن نسل‌های آتی، کل جامعه و توسعه ملی را نیز تهدید می‌کند. در رابطه با عوارض جسمی ناشی از خشونت مطالعات نشان می‌دهند احساس شدید و مکرر خشم و بروز رفتارهای خشونت آمیز، 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 ایجاد کند. به طور کلی، آن دسته از دانش‌آموزانی که احساس می‌کنند مورد توجه و مراقبت آموزگاران و همسالان خود قرار می‌گیرند، کمتر احتمال دارد به رفتارهای خشونت‌بار دست بزنند (Wright & Fitzpatrick, 2006). بدین لحاظ مطالعه عمیق و همه‌جانبه در زمینه پیشگیری از خشونت در مدارس امری مبرم و ضروری است.

۱. خشونت؛ علل و پیامدها

خشونت پدیده جدیدی نیست، تا آنجا که تاریخ نشان می‌دهد، افراد به دلایل گوناگون، از جمله به دلیل تضاد منافع با یکدیگر، درگیری‌های خشونت آمیز داشته‌اند. آنچه در تعلیم و تربیت نگران‌کننده است، وجود و گسترش خشونت در مدارس است. اعمال خشونت آمیز عمدتاً به شکل کلامی و اغلب در مدارس دارای اقلیت‌های قومی از مناطق حاشیه‌ای رخ می‌دهد (Jigāu & et al, 2006). بازدید از مدارس راهنمایی و دبیرستان‌های اغلب کشورهای دنیا، نمایانگر صحنه‌هایی از خشونت دانش‌آموزان با یکدیگر است. برخی پژوهش‌های جهانی (Blomart, 2001) هم نشان می‌دهد که اعمال خشونت حتی میان

دانش آموزان دوره ابتدایی رایج است. منتتان و منتتانو^۱ (۲۰۱۱) گزارش کرده‌اند که در ۹۰ درصد موارد، این دانش آموزان هستند که خشونت کلامی را آغاز می‌کنند و بعد از دانش آموزان، شاهد خشونت کلامی در والدین و کارکنان مدرسه هستیم. در مدرسه همواره دانش آموزانی هستند که بنابر دلایل متفاوت مانند قدرت طلبی، خشونت و پرخاشگری، عدم همدلی و مهارت نداشتن در درک احساس دیگران، با رفتار نامطلوب خود، دانش آموزان ضعیف تر از نظر جسمانی یا ویژگی‌های شخصیتی را تحت سلطه خود در می‌آورند و با رفتارهایی مانند دعوا، تحقیر، هول دادن و کتک زدن، آنان را وادار به پیروی از خواسته‌های خود می‌کنند (بازرگان و همکاران، ۱۳۷۹). همچنین نتایج پژوهش بازرگان و لواسانی (۱۳۸۲) درباره خشونت بدنی دانش آموزان در مدارس راهنمایی شهر تهران حاکی از وجود خشونت دانش آموزان، معلمان و در برخی موارد کارکنان غیرآموزشی نسبت به دانش آموزان بوده و این در حالی است که خشونت بدنی در مدارس پسرانه بیشتر از مدارس دخترانه گزارش شده است.

بازرگان و همکاران (۱۳۸۵) با پژوهش درباره وضعیت خشونت کلامی نتیجه گرفتند که در مدارس راهنمایی خشونت گفتاری دانش آموزان نسبت به یکدیگر و حتی از سوی معلمان و سایر بزرگسالان نسبت به دانش آموزان فراوانی بالایی دارد. نتایج پژوهش بلومارت (۲۰۰۱) در کشور بلژیک بیانگر آن است که اعمال خشونت و پرخاشگری توسط دانش آموزان نه تنها در مدارس متوسطه بلکه در مدارس ابتدایی نیز متداول است.

در تحقیقی که نقدی (۱۳۹۱) در بررسی تأثیر هنجارهای اخلاقی بر خشونت در میان جوانان انجام داده، مهم‌ترین وجوه خشونت به‌عنوان یک رفتار انحرافی در میان جوانان را تحت این موارد استخراج کرده است: ۱. درگیری‌های عموماً لفظی یا فیزیکی با همسالان. ۲. حمل سلاح سرد. ۳. استفاده از سلاح سرد. ۴. دعوای لفظی با معلم. ۵. درگیری فیزیکی با معلم.

شکوهِ یکتا و همکاران (۱۳۹۱) نیز یکی از مؤثرترین راهکارهای کاهش خشونت در مدارس را گنجانیدن آموزش روش‌های کنترل خشم و پیشگیری از خشونت در برنامه‌های آموزشی مدارس می‌داند که این برنامه‌ها می‌تواند تحت عناوین مختلف مانند آموزش شهروندی، آموزش سلامت و بهداشت روانی باشد.

اختلالات روانی مانند افسردگی، اختلال سلوک، اختلال شخصیت چندگانه، اختلال نقص توجه، رفتارهای ضداجتماعی و بزهکاری، پرخاشگری به خصوص با اعضای خانواده، رفتارهای آسیب به خود، تأخیر در تکامل زبان، مهارت‌های حرکتی و تکامل شناختی، اعتماد به نفس پایین، داشتن دیدگاه منفی نسبت به خود، اضطراب، گوشه‌گیری، انزوایی، لکنت زبان و اعتیاد به مواد مخدر از دیگر پیامدهای منفی تجربه خشونت کودکی هستند (Christopher, 2000). حاتیپ اوغلو^۱ (۲۰۰۰) نیز در تحقیقی که در مورد خشونت در مدارس ترکیه انجام داده بود به این نتیجه رسید که تنبیه بدنی و خشونت علیه دانش‌آموزان در مدارس ترکیه در حال کم‌رنگ شدن است و در عوض، تأکید بر روش‌های مشاوره‌ای و ارتباط با والدین و آموزش آنها می‌تواند نقش تأثیرگذاری در کاهش خشونت در مدارس ترکیه داشته باشد. گرانرو^۲ و همکاران (۲۰۱۱)، طی پژوهشی به بررسی خشونت در میان دانش‌آموزان هفتم، هشتم و نهم و نوزده تا در سال‌های ۲۰۰۴ تا ۲۰۰۸ پرداختند آنها پیامدهای خشونت در میان نوجوانان در مدارس را به صورت افت تحصیلی شدید، غیبت‌های مکرر از مدرسه، فحاشی نسبت به معلمان و والدین، عوارض روانی، اختلال در تغذیه و گرایش به مصرف ماری جوانا عنوان کردند. جورج^۳ (۲۰۱۳)، در پژوهشی با عنوان «توصیف خشونت علیه معلمان؛ یک مطالعه پدیدارشناسانه» به بررسی تجارب زیسته معلمان از خشونت در مدارس از جانب دانش‌آموزان می‌پردازد. یافته‌های پژوهش وی، راهکار کاهش خشونت دانش‌آموزان بر معلمان را در درجه اول منوط به اولیای دانش‌آموزان می‌داند که می‌توانند با آموزش احترام به معلمان و یادآوری قوانین انضباطی در مدارس، به کاهش خشونت در مدارس کمک کنند. در درجه دوم، مسئولان ادارات آموزش و پرورش و مدیران مجتمع‌های آموزشی می‌توانند با وضع قوانین و مقررات جامع، تصمیمات صحیح را در ارتباط با موارد انضباطی به دست آورند.

اهمیت مطالعه عمیق تجارب معلمان در مورد پیامدهای خشونت و راهکارهای مقابله با آن، به دلیل تجارب و ادراک آنها در اثر مواجهه مداوم با موقعیت‌های دنیای واقعی است. بیان احساسات و تجارب آنان در زمینه پیامدها و راهکارهای خشونت در مدارس، جهت کاربردی شدن پژوهش‌های مربوطه بسیار مهم و ضروری به نظر می‌رسد. از طرفی، مطالعه

1. Hatipog˘Loo

2. Granero

3. George

در ادبیات پژوهش گویای نبود پژوهش‌های موصوف پدیدارشناسی خشونت در مدارس از دیدگاه معلمان و در ابعاد گسترده‌تر و فراتر از سطح دانش‌آموزان است. از این رو، در پژوهش حاضر تلاش می‌کنیم تا به بررسی تجربه معلمان در مورد پیامدهای خشونت در مدارس و راهکارهای کاهش آن پردازیم تا درهای جدیدی برای کنترل و کاهش این عارضه در مدارس باز شود.

۲. روش پژوهش

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 گرفت. پدیدارشناسی، تلاشی منظم و دقیق برای درک و فهم عمیق و صحیح تجربه است. چنین تلاشی حقیقتاً مبدل به امری کاملاً پیچیده می‌شود که در عین حال بسیار انعطاف‌پذیر است. به همین علت، مجموعه‌ای از موضوعات و روش‌های پدیدارشناختی وجود دارد (ویلیس، به نقل از برقی، ۱۳۸۹). مطالعات پدیدارشناسانه عموماً با ادراک، نگرش و عقاید و احساسات و عواطف افراد سروکار دارد. بنابراین افراد در اجرای مطالعات پدیدارشناسی در مرکز توجه هستند، اما باید توجه داشت که توصیف آنها از تجارب شخصی‌شان حایز اهمیت است و نه خود آنها (الی‌ری، به نقل از برقی، ۱۳۸۹). جامعه آماری پژوهش حاضر، کلیه معلمان شهرستان ارومیه هستند و روش نمونه‌گیری مبتنی برهدف است. معیار انتخاب شرکت‌کنندگان در تحقیق، معلمانی‌اند که حداقل ده سال سابقه کار در آموزش و پرورش داشته و وضعیت استخدام آنها رسمی است. برخی از آنها در سال‌های پیشین به‌عنوان معلمان نمونه برگزیده شده بودند و بخش اعظم آنها در طول سال‌های خدمت خود سابقه معاونت آموزشی و مدیریت را نیز تجربه کرده بودند. 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 به‌طور متوسط ۱۷/۴ سال بود.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات در این تحقیق مصاحبه بود، چراکه به کمک آن می‌توان به

-
1. Willis
 2. O'leary

ارزیابی عمیق‌تر ادراک، نگرش‌ها، علایق و آرزوهای آزمودنی‌ها پرداخت (سرمد و همکاران، ۱۳۹۳) همچنین با توجه به جهت‌گیری پژوهش در امتداد مسیر پدیدارشناسی، از مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته بهره گرفته شد. مصاحبه نیمه ساختاریافته، مصاحبه‌ای است که سؤالات از قبل مشخص می‌شود و از تمام پاسخ‌دهندگان سؤالات مشابهی پرسیده می‌شود، اما آنها آزادند پاسخ خود را به هر طریقی که می‌خواهند ارائه دهند (دلاور، ۱۳۸۳). 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. دوتن از مصاحبه‌شوندگان به دلیل ناآشنایی با روال تحقیق و نیز ضبط متن مصاحبه‌ها و به دلیل سابقه خشونت‌باری که داشته و حتی چند بار با تویخ کتبی و درج در پرونده مواجه شده بودند، در موعد تعیین‌شده از انجام مصاحبه استنکاف کرده و به‌ناچار، افراد دیگری به جای آنها تعیین شدند. تمام مصاحبه‌ها به‌طور کامل توسط دستگاه‌های دیجیتالی ضبط و به کلیه شرکت‌کنندگان براساس ترتیب زمانی و محقق مربوطه، کد داده شد. در این پژوهش، تهیه‌کنندگان 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 نحو که چنانچه در زمان جمع‌آوری اطلاعات، هیچ اطلاعات جدیدی اضافه نشود، پژوهشگر می‌تواند به نمونه‌برداری پایان دهد (استروبرت و کارپتر، ۲۰۰۳).

گابا و لینکلن، (۱۹۸۹)، 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 به‌عنوان یکی از معیارها برای ارزشیابی پژوهش‌های کیفی تلقی می‌کنند (نوری و مهرمحمدی، ۱۳۹۰). در ادامه ضمن بررسی هر یک از این معیارها، اقداماتی که در این راستا انجام گرفته است مورد اشاره قرار می‌گیرد.

الف) اعتبار: در پژوهش‌های کیفی بر مبنای معیار اعتبار به این امر پرداخته می‌شود که آیا بین شیوه ادراک واقعی شرکت‌کنندگان در پژوهش و گزارش پژوهشگر همخوانی

وجود دارد؟ یکی از این معیارها، زمانی است که پژوهشگر اطمینان حاصل کند مضمون‌ها و مثال‌ها در عوض گسترش، تکرار می‌شوند و در اینجا می‌توان به مطالعه پایان داد. در این پژوهش نیز محققان بعد از ۱۲ مصاحبه به این نتیجه رسیدند که اطلاعات جدیدی از مصاحبه‌ها حاصل نمی‌شود.

ب) انتقال: در پژوهش کیفی، انتقال به معنای آن است که بین گزارش پژوهش و بافتی که مطالعه در آن صورت گرفته است، شباهت وجود دارد؟ یکی از این روش‌ها، بررسی مورد‌های چند گانه است. مقایسه نتایج پژوهش در نواحی یک و دو ارومیه گویای این مطلب است که مضمون‌های به دست آمده از دو ناحیه یکدیگر را تأیید می‌کنند و تفاوتی بین اطلاعات حاصل مشاهده نشد.

ج) اعتماد: در پژوهش کیفی، اعتماد به معنای اطمینان حاصل کردن از ثبات نسبی فرایند دستیابی به نتایج است، نه ثبات نتایج حاصل. در طول زمان و مکان برای اعتمادپذیر ساختن یافته‌ها، می‌توان از طریق توصیف دقیق فرآیند گردآوری و تحلیل داده‌ها و نمایش نوشتاری و دیداری آنها به صورت منظم، میزان ثبات نسبی در فرآیند دستیابی به نتایج را تأیید کرد (نوری و مهرمحمدی، ۱۳۹۰). با توجه به اینکه فرایند کدگذاری توسط سه پژوهشگر مختلف انجام گرفته، 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 منطبق با منابع باشند و منطبق تفسیر آنها روشن باشد (نوری و مهرمحمدی، ۱۳۹۰). 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 نبرده است.

ه) اصالت: اصالت به معنای ارائه و بازنمایی منصفانه و بی‌طرفانه همه دیدگاه‌ها، ارزش‌ها و ایده‌ها و انعکاس آنها بدون غرض‌ورزی است (نوری و مهرمحمدی، ۱۳۹۰). در این پژوهش انجام کدگذاری توسط سه پژوهشگر مختلف گویای اصالت بالای اثر است. برای تحلیل داده‌های پژوهش از روش اسمیت استفاده شد. بدین صورت که پس از گردآوری داده‌ها، هر مصاحبه به صورت مجزا، و چندین بار مرور شد؛ به گونه‌ای که متن

کامل مصاحبه‌ها بر روی کاغذ آورده و کلیه مصاحبه‌ها به صورت خط به خط، کدگذاری و کدهای اساسی شناسایی شد. پس از کدگذاری، تم‌هایی که مشخص‌کننده هریک از بخش‌های متن بود، تعیین و یک برچسب یا عنوان به آن تعلق گرفت. سپس، 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 هریک از تم‌ها بودند و نیز سایر نقل قول‌ها از متن مصاحبه استخراج و در جدول جاگذاری شدند. جهت 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 پیش‌رونده و در طول زمان تلفیق شده و این کار با تجزیه و تحلیل آخرین دست‌نوشته به پایان رسید (ادیب و همکاران، ۱۳۹۳).

۳. یافته‌های پژوهش

۳-۱. پیامدهای خشونت در مدارس

در این بخش، پیامدهای خشونت در مدارس در دو دسته عوامل و پیامدهای مربوط به معلمان و پیامدهای مربوط به دانش‌آموزان به دست آمد که در ادامه به توضیح زیرمضمون‌های مربوطه پرداخته خواهد شد.

۳-۱-۱. پیامدهای مربوط به معلمان

پیامدهای مربوط به معلمان، مضمون‌هایی را در برمی‌گیرد که به اعتقاد شرکت‌کنندگان در پژوهش، پیامدهای خشونت در مدرسه را متوجه ناکارآمدی در تدریس، پرخاشگری با سایر معلمان و کارکنان مدرسه، انتقال خشونت به سطحی فراتر از مدرسه و تنزل جایگاه معلم در جامعه می‌داند.

۳-۱-۱-۱. ناکارآمدی در تدریس: معلمان شرکت‌کننده در پژوهش اعتقاد داشتند

زمانی که صحبت از تدریس به میان می‌آید، نمی‌توان از کیفیت رابطه میان معلم و دانش‌آموز چشم‌پوشی کرد و به یقین، هرآنچه مثل خشونت سبب ایجاد نقصان در این رابطه شود، سبب اختلال در تدریس خواهد شد. این کاستی در تدریس می‌تواند ناشی از

ناتوانی در ارائه محتوای درسی باشد. از طرفی در پاره‌ای موارد، معلم توجه بیشتری به دانش‌آموزی که مورد خشونت واقع شده می‌کند که تداوم این عمل منجر به تشکیل باور به بی‌عدالتی در ذهن دانش‌آموزان دیگر می‌شود. مثلاً دبیر آقای شماره (۱) چنین اظهار می‌دارد: «وقتی که معلمی تو رفتارش با یه جور زور با دانش‌آموز حرف می‌زنه، هم حرفاشو دانش‌آموزان زیاد قبول نمی‌کنند و هم چون یه جور استرس تو خودش هست، به همین خاطر همه مطلب رو نمی‌تونه ادا کنه یا بعضی وقتا یه قسمتی رو فراموش می‌کنه». معلم خانم شماره (۹) می‌گوید: «اکثر همکارانی که رفتار خشونت‌آمیز دارند، می‌تونم بگم ۹۰ درصد آنها بلافاصله پشیمان می‌شن، دچار عذاب وجدان می‌شن. از طرفی، اون دانش‌آموزی که با خشونت باهاش برخورد کردن برای اینکه این خشونت رو از دلش در بیارن بهش توجه بیشتری می‌کنند و این باعث ناراحتی سایر دانش‌آموزان شده و اونا هم برای جلب توجه معلم همین کارارو انجام میدن».

۲-۱-۳. پرخاشگری با سایر معلمان و کارکنان مدرسه: از نظر شرکت‌کنندگان در پژوهش، کیفیت روابط معلمان با یکدیگر، ممکن است متأثر از برخوردهای معلمان با دانش‌آموزان یا نارضایتی سازمانی بوده و به شکل خشونت در رفتار معلمان گزارش شود. به‌عنوان مثال، معلم خانم شماره (۱۰) می‌گوید: «همکاران نیز ممکن است با یکدیگر برخوردی داشته باشند. مثلاً معلمی از طرف اداره یا مدیر مورد تشویق قرار بگیرد و بعضی از معلمها ممکنه به وی حسادت کرده و با او تندخویی کنند و همین باعث ناراحتی، دعوا و نارضایتی بین همکاران شود یا اینکه مدیری از معلم یا معاون خود ناراضی بوده و با ایراد گرفتن از کارهای وی در جمع باعث ناراحتی شده و در صورت تکرار، طرف مقابل نیز با او برخورد کند و این اعمال در تمامی مدارس ممکنه اتفاق افتد».

۳-۱-۳. انتقال خشونت به سطحی فراتر از مدرسه: تجارب شرکت‌کنندگان در پژوهش حاکی از آن بود که خشونت را می‌توان به یک انرژی نهفته تشبیه کرد که قابلیت انتقال به تمامی فضاها را دارد. از این رو خشونت حل‌نشده در مدرسه، زمینه بروز خشونت در محیط‌های دیگر را برای معلمان افزایش می‌دهد. به‌عنوان نمونه، معلم آقای شماره (۵) اظهار می‌کند: «مشکلات مدرسه و خشونت و عصبانیت در کلاس درس فقط شامل دانش‌آموزان نمیشه و معلم این چیزارو به محیط خون‌اش منتقل می‌کنه که تو بروز اختلافات خانوادگی، اضطراب و استرس در خانواده معلم و در نتیجه، انتقال آن به جامعه بسیار مؤثره».

۴-۱-۳. تنزل جایگاه معلم در جامعه: با توجه اینکه کودکان و نوجوانان همواره صرف نظر از مقام علمی و سازمانی معلم، به نوعی الگو و سرمشق به معلمان می‌نگرند، از این رو معلمان شرکت‌کننده در پژوهش، هرگونه نارسایی رفتاری را موجب تکوین نگرش منفی نسبت به معلمان می‌دانستند. مثلاً معلم آقای شماره (۸) چنین می‌گوید: «وقتی معلمی که جامعه اون رو به‌عنوان یک الگو قبول می‌کنه تو کلاس درس، تو خانواده و حتی تو اجتماع با خشونت با بقیه روبرو می‌شه، طبیعتاً یک نوع نگاه غلط نسبت به معلمان در جامعه شکل می‌گیره و باعث می‌شه هر وقت اسم معلم به میان می‌یاد، یه جور حالت عصبانی بودن تو ذهنمون تداعی بشه».

۲-۳. پیامدها مربوط به دانش‌آموزان

پیامدهای مربوط به دانش‌آموزان را می‌توان شامل افت تحصیلی و ترک تحصیلی، افزایش معضلات اجتماعی و عوارض روانی مانند گارد دانست که در ادامه به توضیح هر یک پرداخته می‌شود.

۱-۲-۳. **افت تحصیلی و ترک تحصیلی:** دیدگاه‌های شرکت‌کنندگان در پژوهش نشان داد که رفتارهای خشونت‌بار در محیط مدرسه می‌تواند زمینه مساعدی برای افت تحصیلی و در نهایت، ترک تحصیلی شود. چراکه این دانش‌آموزان در مدرسه در معرض تماس با افراد خشونت‌گرا قرار دارند. چنان‌که دبیرخانم شماره (۱۲) می‌گوید: «خشونت چه از جانب معلمان و چه از جانب دانش‌آموزان بر وضعیت تحصیلی و پیشرفت درسی آنها تأثیرگذار است و می‌تونه در صورت حل نشدن علاقه بچه‌ها رو نسبت به مدرسه و درس و مشقشون کمتر کنه». دبیر آقای شماره (۲) نیز می‌گوید: «وقتی دانش‌آموزی که درس نمی‌خونه و شما بخوای از اهرم خشونت استفاده کنی، اون موقع دانش‌آموز مشکلی به نام ضعف تحصیلی رو داره که با تنبیه و خشونت معلم تبدیل به یک مشکل عمیق‌تر می‌شود و علاوه بر آسیب روحی و روانی، وضعیت تحصیلی دانش‌آموز را هم به خطر میندازه» و معلم آقای شماره (۳) می‌گوید: «یک روز که دانش‌آموزان کلاس سوم داشتند فوتبال بازی می‌کردند، یکی از همکاران (معلم ورزش) به یکی از دانش‌آموزان گفت که زمین بازی رو ترک کنه، بعد دانش‌آموز یکم منو من کرد. بعد معلم با یه لحن خشن تر و با چند تا فحش دانش‌آموز رو از زمین بازی بیرون انداخت. من توجه کردم دیدم بعد اون حادثه دانش‌آموز تا یک هفته سر مدرسه نیومد و بعدش که اومده بود مرتباً می‌گفت من

می‌خوام ترک تحصیل کنم و آخر سر هم ترک تحصیل کرد.»

۲-۳. افزایش معضلات اجتماعی: به اعتقاد شرکت کنندگان در پژوهش، رفتارهای خشونت‌بار در مدارس می‌تواند شالوده نگرش نابهنجار را در شاگله دانش‌آموزان پایه‌ریزی کرده و زمینه را برای بروز رفتارهای پرخطر و بی‌قاعده در بزرگسالی فراهم سازد. به‌عنوان نمونه، دبیر خانم شماره (۱۰) چنین می‌گوید: «دانش‌آموزان قراره در آینده سکاندار جامعه ما باشند. به جای اینکه دانش‌آموز بیاد مسیر درست رو بره منحرف شده و به جاهای باریک کشیده می‌شه، مثلاً همین مجرما، مواد فروشا، کلاهبردارا، خلاصه کسانی که تو جامعه رفتاری ناهنجار نشون میدن وقتی به عمق شون میری می‌بینی تو یه مرحله یا اتفاق از زندگی تحقیر شدند، شخصیت‌شان زیر سؤال رفته، تنبیه شده و بالاخره عقده‌ای در وجودشان شکل گرفته و نهایتاً به این شکل خودشون نشون میدند. معلمی که قرار بود یه انسان کامل تربیت کنه و تحویل جامعه بده، خواسته یا ناخواسته باعث چنین حالتی شده.»

۲-۳. عوارض روانی ماندگار: به اعتقاد شرکت کنندگان در پژوهش، یکی از چشمگیرترین پیامدهای خشونت در کودکان، عوارض روانی آن است. گذشته از اینکه رفتار خشونت‌بار، هیچ‌گونه اثرات مثبت دائمی از خود برجای نمی‌گذارد، در صورت عدم ارائه راهکارهای درمانی مناسب، می‌تواند اثرات دراز مدت خود را تا دوران بزرگسالی نیز نشان دهد. معلم آقای شماره (۴) می‌گوید: «یه معلمی داریم که با خشونت با بچه‌ها برخورد می‌کنه و باعث می‌شه یه جور ترس تو وجود اون‌ها تشکیل بشه، تا زمانی که ترس هست دانش‌آموزان از معلم حرف شنوی دارند ولی به محض خروج از تسلط معلم این اطاعت تموم شده و باعث می‌شه رفتار اون‌ها نابهنجارتر بشه». و معلم خانم شماره (۱۰) می‌گوید: «شاید ما متوجه نباشیم ولی گاهی همین کلامی که از دهان مان خارج می‌شود تأثیر زیادی روی فرد می‌گذارد. با این وجود من شنیده‌ام برخی همکاران دانش‌آموزان را به یک حیوان تشبیه می‌کنند و این مسئله در روحیه دانش‌آموز آنچنان تأثیری دارد که شاید ما متوجه نباشیم، آثار بدی که درازمدت بوده و شاید تا سال‌ها از ذهنش پاک نشود و از یادش نرود.»

نتیجه‌گیری در خصوص پیامدهای خشونت در مدارس

هنگامی که بحث از پیامدها و اثراتی می‌شود که رفتار خشونت‌آمیز در مدارس می‌تواند از خود برجای گذارد، تمامی توجه‌ها معطوف به دانش‌آموزان می‌شود، در حالی که یکی از

وجوه اصلی تأثیرپذیری از خشونت در فضاهای آموزشی، خود معلمان و کارکنان مدرسه هستند. گاهی معلمان با روش‌های کنترل خشونت در مدرسه آشنایی ندارند و یا خود افرادی بوده‌اند که در کودکی رفتارهای خشونت‌گرا داشته یا قربانی خشونت بوده‌اند (مک نامارا و همکاران، ۱۳۹۲). پیامدهای خشونت معلمان در مدرسه: ناکارآمدی تدریس و پرخاشگری با سایر معلمان و کارکنان مدرسه، انتقال خشونت از محیط مدرسه به فضاهای دیگر و ایجاد دید منفی در جامعه نسبت به منزلت و مقام معلم است.

ناکارآمدی در تدریس از جمله رخدادهای ناگواری است که سبب افت کیفیت نظام آموزشی و فرآیند یاددهی - یادگیری می‌شود. چرا که استرس شغلی حرفه معلمی بسیار بالاتر از حرف است که در صورت افزوده شدن عامل خشونت به آن، بهره‌وری و اثربخشی تدریس تا حد قابل توجهی کاهش می‌یابد (Oteer, 2015). جکسون^۱ (۱۹۹۹)، نیز به نتیجه مشابه رسید که به کار بستن خشونت و به دنبال آن پشیمانی معلم که سعی در جبران رفتار خشونت‌آمیز خویش دارد، علاوه بر پایین آوردن خودپنداره مثبت معلمان، سبب تردید دانش‌آموزان (به‌خصوص در مقطع دبیرستان) در انتخاب معلمان به‌عنوان الگو می‌شود. وجود رفتار خشن در معلمان از دایره رفتار با دانش‌آموزان فراتر رفته و می‌تواند به صورت رفتار توأم با عصبیت و یا حتی درگیری فیزیکی با دیگر معلمان و مسئولان مدرسه بروز نماید (Oteer, 2015). او همچنین این نتیجه مشابه رسید که روابط خشونت‌بار در میان معلمان، می‌تواند پیامدهای دیگری همچون بی‌انگیزگی نسبت به محیط کار و رضایت نسبت به آرمان‌های مدرسه و دستگاه تعلیم و تربیت کشور در برداشته باشد و چگالی رفتارهای سوگیرانه و خصومت‌آمیز در مدرسه را افزایش دهد.

مشکلاتی که از قبیل اعمال خشونت در مدرسه حاصل می‌شود، به خانواده و محیط بیرونی مدرسه نیز قابل تسری است که مهرتأییدی بر نظریه اثرات انتقال برانگیختگی زیلمن^۲ محسوب می‌شود. بر طبق این نظریه، قابلیت خشمگین شدن در افرادی که قبلاً برانگیخته شده‌اند، نسبت به افرادی که قبلاً برانگیخته نشده‌اند، در موقعیت‌های جدید بیشتر است (Taylor & Navaco, 2005). از این رو خشونت حاصل در مدرسه، در صورت بی‌توجهی نسبت به فرونشاندن آن، اثر القایی خود را بر عرصه‌های دیگر خواهد گذارد.

با توجه به نقش معلمان در توسعه پایدار جوامع، منزلت اجتماعی بالایی برای این

1. Jackson
2. Zillmann

حرفه تصور می‌شود و از این رو در کشوری مانند تایوان (Lin, 1999)، حرفه معلمی نسبت به حرفه‌هایی مانند دندان‌پزشکی منزلت بالاتری دارد. اما نتایج تحقیقات (علیزاده و رضایی، ۱۳۸۸ و فرجی دانا و مال‌جو، ۱۳۸۳) نشان می‌دهد که جامعه ایرانی اعتبار بالایی برای حرفه معلمی قائل نیست. از این رو با توجه به این جایگاه نه چندان شایسته اجتماعی معلمان در کشور ما، وقوع هر نوع رویداد خشونت‌آمیز، پایگاه اجتماعی معلمان را بیش از پیش تنزل خواهد داد. وجه دیگر پیامدهای خشونت در مدارس، متوجه دانش‌آموزان است و به صورت افت تحصیلی و ترک تحصیلی، افزایش معضلات اجتماعی و پیامدهای روانی ماندگار متصور می‌شود. یکی از مهم‌ترین اثرات منفی اعمال خشونت در مدرسه، پدیده افت تحصیلی در بین دانش‌آموزان است. در حالت شدید، افت تحصیلی در کنار سایر عوامل منجر به ترک تحصیل دانش‌آموزان می‌شود و ترک تحصیل بدان معناست که دانش‌آموز قبل از رسیدن به انتهای یک دوره آموزشی آن را ترک کند (پیری و بردزری، ۱۳۹۴). در این رابطه مارتین و گرین وود^۱ (۲۰۰۰) بیان کرده اند که خشونت علیه کودکان در مدرسه شامل نگرش‌ها و رفتارهایی است که پیشرفت تحصیلی آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. یافته‌های تحقیق در این مورد، همسو با یافته‌های پارکر و آشر^۲ (۱۹۹۳)، مارتین و گرین وود (۲۰۰۰) سولومون و همکاران^۳ (۱۹۹۹) و ووجتلویکس^۴ (۲۰۰۴) است که معتقدند خشونت در مدرسه در ابتدا به صورت بی‌زاری از مدرسه خود را نشان می‌دهد و در صورت تداوم، به ترک تحصیل یا اخراج از مدرسه منجر می‌شود. با این حال وودز و ولک^۵ (۲۰۰۴) طی مطالعه‌ای در مورد علل رفتار خشونت‌آمیز در مدارس ابتدایی در دو منطقه در انگلستان هیچ مدرکی دال بر ارتباط معنادار بین رفتار خشونت‌آمیز و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پیدا نکردند.

اعمال خشونت در محیط‌های آموزشی بر روی دانش‌آموزان گاهی اوقات سبب انحراف دانش‌آموزان از مسیر درست زندگی اجتماعی می‌شود؛ همچنان‌که، کراترس و همکاران^۶ (۲۰۰۷) و پارکر و آشر (۱۹۹۳) نیز به این نتیجه رسیده‌اند که این انحراف تحت

-
1. Martin & Greenwood
 2. Parker & Asher
 3. Solomon & et al
 4. Wojtalewicz
 5. Woods & Wolke
 6. Crothers & et al

عنوان گرایش به استفاده از مواد مخدر در جامعه و انجام اعمال بزهکارانه خودنمایی می‌کند. به کارگیری خشونت در محیط‌های آموزشی بر روی دانش آموزان باعث پیامدهای روحی و روانی ماندگاری همچون افسردگی، اضطراب، احساس تنهایی، عزت نفس پایین، فکر کردن به خودکشی شده و موجب می‌شود فرد خود را در گروه همسالان عضو آسب پذیر تلقی کند. یافته‌های تحقیق در این مورد، همسو با یافته‌های سیتن و همکاران^۱ (۲۰۱۳)، براون و چو^۲ (۲۰۱۲)، برگر^۳ (۲۰۱۱)، سیتن و یپ^۴ (۲۰۰۹)، مش و همکاران^۵ (۲۰۰۸)، کسیدی^۶ (۲۰۰۹) و وان در وال^۷ (۲۰۰۵) است که در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که عواقب و تأثیرات منفی خشونت در مدرسه با اضطراب، افسردگی، کاهش خودپنداره و عزت نفس، اعتماد به نفس، ناراحتی‌های روانی یا اجتماعی، فقدان انگیزه، مشکلات تمرکز، گریز از مدرسه و رفتار ضد اجتماعی همراه است.

۳-۳. راهکارهای کاهش خشونت در مدارس

در بخش راهکارهای کاهش خشونت در مدارس، راهکارهای مربوط به مسئولان آموزش و پرورش، معلمان، دانش آموزان و متولیان فرهنگ جامعه به دست آمد که در ادامه به معرفی آنها پرداخته خواهد شد.

۳-۳-۱. راهکارهای مربوط به مسئولان آموزش و پرورش

این راهکارها مشتمل بر اصلاح قوانین انضباطی مدارس، ارتقای جایگاه مشاوره و امور پرورشی، ارائه شیوه‌های مناسب تنبیه، برگزاری کلاس‌های آموزش خانواده برای اولیا و دوره‌های ضمن خدمت برای معلمان، و رفع مشکلات اقتصادی معلمان است که در ادامه به بسط هر یک از زیرمضمون‌ها پرداخته می‌شود.

۳-۳-۱-۱. اصلاح قوانین انضباطی مدارس: از نظر شرکت کنندگان در پژوهش،

1. Seaton & Etal
2. Brown, & Chu
3. Berger
4. Seaton & Yip
5. Mesch & et al
6. Cassidy
7. Van Der Wal

بازگشت به مقررات آموزشی موجود می‌تواند تا حد زیادی مانع از پیدایش رفتارهای خشونت‌بار در مدارس شود و در صورتی که به‌رغم اعمال قانون، بازهم شاهد سیطره جو خشونت‌بار در مدارس شویم، نشانگر یک هشدار برای بازنگری در مقررات آموزشی فعلی است. مثلاً معلم آقای شماره (۲) می‌گوید: «به نظر من علت این که هم معلمان و هم دانش‌آموزان تو رفتارشان یه نوع خشونت از خودتون بروز می‌دن اینه که با حقوقش آشنا نیستن، آشنایی با قوانین مدرسه، همچنین عوض کردن بعضی از قانون‌ها در کاهش خشونت خیلی مؤثره». و معلم آقای شماره (۳) چنین اظهار می‌کند: «وقتی که با یک مورد خشونت‌آمیز مواجه میشی اولین کار تمسک به مقررات آموزشی، مقررات آموزشی ما در حال حاضر قدرت خود رو از دست دادن و مقررات انضباطی مدرسه اونقدر ضعیف هستند که اگه به فرض دانش‌آموزی معلم را کتک بزنه، فوقش سه روز از مدرسه اخراج می‌شه و بدترین حالت اینه که مدرسه اون رو عوض می‌کنن. تو شرایط حاضر چیزی به نام اخراج دائم وجود نداره و این باعث شده بعضی از معلمان برای احقاق حقشون، به‌خصوص در مقطع کار و دانش، به دادسراها شکایت کنند».

۲-۱-۳. ارتقای جایگاه مشاوره و امور تربیتی: به اعتقاد شرکت‌کنندگان در پژوهش، تقویت جایگاه مشاوره و امور تربیتی و نیز کارکردهای متوازن تربیتی و تحصیلی و نه تأکید صرف بر روی بعد تحصیلی می‌تواند پاسخگوی مسائل بغرنجی در ارتباط با دانش‌آموزان باشد که در اغلب اوقات معلمان و سایر کارکنان مدرسه از درک آن ناتوان هستند. مثلاً معلم آقای شماره (۳) می‌گوید: «یادمه هفت سال پیش که تو دبیرستان..... مشاور بودم، معاون دبیرستان تو زنگ تفریح دیده بود که دو سه تا از بچه‌ها در سرویس بهداشتی دارن سیگار میکشن و بدجوری جلوی جمع اونارو خراب کرد. دو تاشون در اون حادثه ترک تحصیل کردن و یکیشون همچنان میومد، من با اون دانش‌آموز صحبت کردم دیدم علت سیگار کشیدنش به خاطر مشکل خانوادگیه، مادرش حدود سه ماهه که قهر کرده و رفته خونه مادر بزرگش و الان با برادر کوچکترو پدرش مرتباً دعوا می‌کنند. من چند تا توصیه بهش کردم، هم با معاون و هم با پدرش صحبت کردم، چهار پنج سال بعد از این حادثه یه روز تو بانک اونو دیدم و خیلی ازم قدردانی می‌کرد و می‌گفت الان داره تو تبریز دندانپزشکی می‌خونه. و من احساس می‌کردم تو کارم موفق بودم». و معلم آقای شماره (۴) می‌گوید: «الان وضعیت طوری هست که حتی با وجود مشکلات روانی در خانواده‌ها، باز هم به مشاور مراجعه نمی‌کنند. از طرفی مشاوره‌های موجود در مدارس بیشتر مشاور تحصیلی

هستند تا تربیتی و زیاد نمی‌توانند تو مسائل روانی به دانش‌آموزان کمک کنند».

۳-۳-۱-۳. ارائه شیوه‌های مناسب تنبیه: از نظر شرکت‌کنندگان در پژوهش، با وجود اعلام مقررات آموزشی به دانش‌آموزان، به دلایل مختلف شاهد نادیده گرفتن این اصول از سوی برخی از دانش‌آموزان هستیم. از این رو نادیده گرفتن تنبیه در مدارس، امری نامعقول به نظر می‌رسد. لذا معلمان باید با شیوه‌های مناسب تنبیه، در مواجهه با رفتار نامناسب دانش‌آموزان و نه از ناحیه ناکامی در عملکرد تحصیلی آگاه باشند. مثلاً معلم خانم شماره (۹) می‌گوید: «چون انسان فطرتاً پاک آفریده شده، درست نیست بخواد با دانش‌آموزی که رفتار نامناسبی از خودش بروز می‌ده با خشونت برخورد کنه. چون خشونت رفتار رو نمیتونه عوض کنه، بهتره قدم به قدم شروع کنه، اول مقررات آموزشی رو متذکر بشه، توضیحات شفاهی، بعد اگه بخواد یه جور هشدار بده از تعهد کتبی یا صحبت با اولیای دانش‌آموز یا خود معلم و یا حتی شناسایی عوامل خارج از مدرسه».

۳-۳-۱-۴. برگزاری کلاس‌های آموزش خانواده برای اولیا و دوره‌های ضمن خدمت برای معلمان: تجربه شرکت‌کنندگان نشان داد که ناآگاهی قشر عظیمی از والدین و حتی شمار فراوانی از معلمان در مدیریت رفتارهای پرخاشگرانه، موجب شده است که لزوم آموزش و یادگیری مهارت‌های مربوط به برخوردهای خشونت‌آمیز دانش‌آموزان و نیز ارائه راهکارهای جدید در رویارویی با این موقعیت‌ها، اهمیت وافری پیدا کند. به‌عنوان نمونه، معلم آقای شماره (۸) می‌گوید: «شاید معلم ناآگاهانه عمل خشونت‌آمیزی رو انجام می‌ده که اولش حالت هیجانی نداره و بیشتر برای رسیدن به وضعیت مطلوبه ولی چون وسیله رسیدن به اون وضعیت مطلوب رو نمی‌دونه، شاید خیلی از معلمان ناآگاهانه این عمل رو انجام میدن. در این حالت با یک سری آموزش‌های مهارت‌های برقراری روابط اجتماعی، کارگاه‌های عملی خشونت رو حلاجی می‌کنند، تبعات خشونت رو به معلم و والدین می‌گن و یک نوع بازخورد به معلم می‌رسونن تا یه تنبیهی در معلم و والدین ایجاد بشه».

۳-۳-۱-۵. رفع مشکلات اقتصادی معلمان: به اذعان اکثریت مصاحبه‌شوندگان، در صورت حل شدن دغدغه‌های مالی و اقتصادی معلمان، و اصمینان نسبت به تأمین نیازهای اولیه، انگیزه شغلی معلمان افزایش می‌یابد و تاحدی، زمینه بروز رفتارهای خشونت‌آمیز را پایین می‌آورد. چنان که معلم آقای شماره (۷) می‌گوید: «معلمان به دلیل این که مشغله‌های دیگه‌ای دارند، بعضاً فرزند دانشجو دارن، همشون برمی‌گرده به اینکه اینا مشکل اقتصادی

دارند، مشکل پایه‌ای دارند، اینا باید فراهم بشود تا معلم آماده بشه و بتونه بره سر کلاس».

۲-۳-۳. راهکارهای مربوط به معلمان

این بخش در بردارنده زیر مضمون‌های تعامل صحیح معلمان با یکدیگر، تغییر نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان، توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و علت‌یابی خشونت است که در ادامه به توضیح هر کدام پرداخته می‌شود.

۱-۲-۳-۳. تعامل صحیح معلمان با یکدیگر: شرکت‌کنندگان در پژوهش اعتقاد

داشتند، در زنگ‌های تفریح معلمان خواه یا ناخواه در محلی به نام اتاق دبیران جمع می‌شوند، که چگونگی تعامل معلمان در این اوقات و گفتار و رفتارهای صادره از آنها و تبادل تجربیات در امور آموزشی و تربیتی مثل رفتارهای خشونت‌بار می‌تواند راهنمایی برای سایر معلمان و به‌ویژه معلمان تازه کار محسوب شود. به‌عنوان نمونه، معلم آقای شماره (۱) می‌گوید: «وقتی معلمان با همدیگر تو اتاق دبیران هستند، می‌تونن به عوض حرف زدن پیرامون مسائل غیر آموزشی، تجربیات و واکنش‌ها و روش‌هایی که تو کلاس درس در برخورد با دانش‌آموزان پرخاشگر به کار می‌برند را به هم بگن. از طرفی با حفظ احترام به جای شوخی‌های زننده و انتظارات کاذب، رابطه میان معلمان تا حد زیادی بهبود پیدا کند».

۲-۲-۳-۳. تغییر نگرش معلمان نسبت به جایگاه دانش‌آموزان: از نظر

شرکت‌کنندگان، به دلیل ذهنیت مکتب‌خانه‌ای و ترکه به دست بودن آموزش‌دهنده، در حال حاضر و به‌خصوص در میان معلمان با سابقه، در مدارس جو خشونت‌باری حاکم است که لازمه برچیده شدن این فرهنگ نادرست، تغییر نگرش معلمان از یک فرد همه‌کاره در کلاس‌های درس به یک تسهیل‌گر آموزشی است تا در رابطه خود با دانش‌آموزان، پایبند به اصول انسانی و محبت‌آمیز باشند. معلم آقای شماره (۳) می‌گوید: «از اول تو ذهن همه ما این طوری نقش بسته که یه کلاس خوب کلاسی هست که معلم محور باشه و این معلم محور بودن یه جور اقتدارطلبیه، چون معلم همه چیز رو تو خودش می‌بینه و اینجا خواسته‌ها، عواطف و استعدادهای دانش‌آموزان، سرکوب میشه. اینجا باید یه شناختی تو معلم ایجاد بشه تا رفتار خودشو عوض کنه. در اینجا معلم دیگه خودشو یه پلیس نمی‌بینه بلکه خودشو یه مربی می‌بینه». یا خانم معلم شماره (۱۰) می‌گوید: «در طول پانزده سال خدمتم در یک کلاسی که واقعاً شلوغ بودن، من یه بار به آنها گفتم خفه شین و همین باعث شد که من یه روز تمام گریه کنم. چون من از رسالت واقعی خود دور شده بودم».

زمانی که آن واژه را به کار بردم واقعاً در روحیه بچه‌ها تأثیر داشت و حتی روز بعدش رفتم از بچه‌ها عذرخواهی کردم. به نظر من، ما اگر دانش آموز را به عنوان آینده‌ساز جامعه در نظر بگیریم مطمئناً به نوع دیگری برخورد می‌کنیم و دیگر برخورد ما قدرت‌مدارانه نیست. من معلم چون در کلاس و هیچ کس نباید مخالف من صحبت کند، چون من به آن از زاویه قدرت نگاه می‌کنم، متاسفانه باعث این مشکلات می‌شود».

۳-۲-۳. توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان: معلمان شرکت‌کننده اعتقاد داشتند، وجود تفاوت در ویژگی‌های هویتی، اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی و سنی دانش‌آموزان، می‌طلبد که معلمان، تنها از یک سبک برای برخورد با رفتارهای خشونت‌آمیز بهره‌نگیرند. از طرفی، شناخت پاره‌ای از مشکلات جسمی و روانی دانش‌آموزان، تا حد زیادی می‌تواند به عنوان یک عامل بازدارنده در پیدایش کنش‌های خشونت‌بار در مدارس شود. مثلاً خانم معلم شماره (۱۲) می‌گوید: «گاه‌ها همین مقایسه‌ها و توجه به دانش‌آموزان زرننگ، موجب ناراحت شدن از دیگر دانش‌آموزان شده و همین قضیه، زمینه‌ابراز خشونت شده و زمینه رشد خشونت در دانش‌آموزان را فراهم می‌سازد». آقای شماره (۱) هم می‌گوید: «بعضی از دانش‌آموزان، تفاوت‌هایی با بقیه دارند که آنگاه او را رو بخوایم به رخ بقیه بکشیم ممکنه ناراحت بشن و فک کنن داریم مسخرشون می‌کنیم. ممکنه یه دانش‌آموز گوشش سنگین باشه، چشمش ضعیف باشه، بهتره، معاون تو اولین جلسه همه معلم‌ها رو توجیه کنه که تو برخوردشون با چنین دانش‌آموزایی ویژگی‌های خاص اون‌ها رو در نظر داشته باشن».

۳-۲-۴. علت‌یابی خشونت: به اعتقاد شرکت‌کنندگان در پژوهش، نخستین گام در خشکاندن عوامل ایجاد خشونت در کودکان، ارائه راه‌حل‌های صحیح در مواجهه با چنین رفتارهایی در دانش‌آموزان است. به عنوان نمونه، معلم آقای شماره (۶) می‌گوید: «وقتی که با مشکلی در ارتباط با دانش‌آموز روبرو میشی، بهتره ابتدا باهاش صحبت کنی تا ببینی مشکل کار از کجاست، اون دانش‌آموزی که صبح پنج دقیقه با تأخیر میاد حتماً یه مشکلی داره که دیر میاد، من آنگاه بخوام با خشونت باهاش برخورد کنم قطعاً نتیجه‌ای نمی‌گیرم و این پیش‌داوریه‌هاست که ممکنه خشونت رو وارد مدارس کنه و دودش آخر سر تو چشم دانش‌آموز میره. پس اولش تو این‌جور مواقع با دانش‌آموز رودر رو حرف بزنی، احساساتشو درک کن تا حدی باهاش همدردی کن و بعداً اشکال و خطاشو گوشزد کن و آنگاه تونستی یه راه‌حل جلوی پاش بذاری و همه این‌ها باید به صورت خصوصی انجام بشه».

۳-۳-۳. راهکارهای مربوط به دانش‌آموزان

این قسمت، زیرمضمون‌های ارائه‌الگوهای مناسب رفتاری به دانش‌آموزان و ایجاد حالت خوداصلاحی در آنها را دربر می‌گیرد که در ادامه به توضیح هر کدام پرداخته می‌شود.

۳-۳-۳-۱. ارائه‌الگوهای مناسب رفتاری به دانش‌آموزان: به نظر معلمان شرکت‌کننده در پژوهش، مراجعه به آموزه‌های دینی و شخصیت پیامبر و ائمه معصومین و شخصیت معلمان و دانش‌آموزان موفق، می‌تواند در کاهش خشونت در مدارس مؤثر باشد. به‌عنوان نمونه، معلم آقای شماره (۶) چنین اظهار می‌کند: «وقتی به سیره تربیتی پیامبر مراجعه می‌کنیم، می‌بینیم پیامبر زمانی که از کسی به خشم می‌اومدن، بعضی جاها که پیامبر احساس ناراحتی می‌کردن به مدت ازش روی برمی‌گردوندن تا به طرف مقابل بگن که من از فلان عملت نارحتم، بدون اینکه بخوان با خشونت با طرف مقابل برخورد کنن. یا هر امامی رو به خاطر یک صفتی بیشتر از سایرین می‌شناسیم و امام کاظم (ع) را به خاطر صفت کظم غیظ می‌شناسیم که خشم خودشون رو فرو می‌نشوندن». و معلم آقای شماره (۱) می‌گوید: «ما اینجا به معلمی داریم که همیشه با شیلنگ وارد کلاس میشه و تو کلاس چنان داد و فریاد می‌اندازه که بچه‌ها جرات پرسیدن به سؤال ساده رو ندارن، ولی در مقابل به معلمی داریم که اصلاً با بچه‌ها با خشونت برخورد نمی‌کنه، کوچکتین صدایی از کلاش بیرون نمی‌یاد و خیلی هم پیش بچه‌ها اعتبار داره و حتی شده بچه‌هایی که الان دانشجو هستن، می‌یان به دیدنش. من به همه معلمای می‌گم رفتار به چنین معلم‌هایی باید براتون الگو باشد».

۳-۳-۳-۲. ایجاد حالت خوداصلاحی در دانش‌آموزان: اینکه دانش‌آموزان، خود پی به نادرستی رفتارهای خشونت‌آمیزشان برند، واقعیتی است که حاکی از دوام و ماندگاری روش‌های خودتنظیمی و خودکنترلی در آنها دارد. چنان‌که معلم آقای شماره (۱) می‌گوید: «بعضی وقتا که می‌بینم دانش‌آموزان دارن به رفتار پرخاشگرانه از خودشون نشون میدن، سعی می‌کنم خودمو نکه دارم و باهاشون درگیر نشم. صبر می‌کنم تا دانش‌آموز آروم بشه بعد اینکه آروم شد به حالت پدرا نه یواش یواش باهاش به زبون خودش صحبت می‌کنم و خطاهاشو بهش گوشزد می‌کنم. خیلی وقتا دیدم دانش‌آموز بعد این روش من با به حالت پشیمان و بغض‌آلود اومده از من عذرخواهی می‌کنه».

۳-۳-۴. راهکارهای مربوط به متولیان فرهنگ جامعه

۳-۳-۴-۱. همکاری رسانه‌ها و به‌خصوص رسانه ملی: معلمان شرکت‌کننده در پژوهش اعتقاد داشتند، با توجه به اینکه بیشتر اوقات دانش‌آموزان در بیرون از مدرسه و در رویارویی با رسانه‌ها اعم از تلویزیون و بازی‌های رایانه‌ای و موارد متشابه سپری می‌شود، کاهش عناصر خشونت‌بار در رسانه‌های یادشده، می‌تواند پتانسیل خشونت در ذهنیت دانش‌آموزان و به تبع آن، انتقال به محیط آموزشی را پایین آورد. به‌عنوان نمونه، معلم آقای شماره (۴) می‌گوید: «صدا و سیما، مجلات و فضای مجازی نقش مهمی در کنترل خشونت می‌توانند تو جامعه ایفا کنند، به‌خصوص رسانه ملی با ارائه الگوهای رفتاری مناسب در سریال‌های تلویزیونی می‌تواند الگوهای رفتاری مناسب را ارائه کرده و خشونت را به میزان زیادی کاهش دهد».

نتیجه‌گیری درخصوص راهکارهای کاهش خشونت در مدارس

کاهش خشونت در مدرسه نیازمند به رسمیت شناختن این باور است که خشونت یک پدیده پیچیده، پویا و چند علی است (Tijmes, 2012 & Berger, 2011). چنانچه نتایج مصاحبه‌ها در مورد راهکارهای خشونت هم نشان داد، وجوه مختلفی برای کاهش سطح خشونت در مدرسه به چشم می‌خورد که در چهار سیاق راهکارهای مربوط به مسئولان آموزش و پرورش، معلمان، دانش‌آموزان و متولیان فرهنگ جامعه، دسته‌بندی شده‌اند.

در نخستین عرصه که مربوط به مسئولان آموزش و پرورش است، اصلاح قوانین انضباطی مدارس، ارتقای جایگاه مشاوره و امور پرورشی، ارائه شیوه‌های مناسب تنبیه، برگزاری کلاس‌های آموزش خانواده برای اولیا و دوره‌های ضمن خدمت برای معلمان و رفع مشکلات اقتصادی معلمان، به‌عنوان راهکارهایی که مسئولان آموزش و پرورش می‌توانند با توسل به آنها به کاهش سطح خشونت در مدارس نایل شوند، براساس متن مصاحبه‌ها، به دست آمد.

قوانین انضباطی مؤثر، همانند سنگری علیه خشونت در مدرسه است و دانش‌آموزان از رهگذر مجازات به شدت جرم ارتكابی پی می‌برند و متقاعد می‌شوند که باید با دیگران منصفانه‌تر رفتار کنند. از طرفی، قوانین باید ضمانت اجرایی داشته و ضمانت‌ها، چه مثبت و چه منفی، به‌طور عادلانه و منصفانه اجرا شوند (ترخانی، ۱۳۸۷). در این راستا، نتایج

پژوهش بازرگان و همکاران (۱۳۸۲) حاکی از آن است که برقراری یک خط‌مشی رفتاری در مدرسه به صورت تدوین مجموعه‌ای از قوانین در خصوص رفتار در مدرسه، که با توجه به نیازها و انتظارات دانش‌آموزان، معلمان و اولیاء و با مشارکت آنان طراحی شده باشد، بازدارنده رفتارهای خشونت‌آمیز در مدرسه است.

نتایج حاصل از مصاحبه‌ها نشان داد که مشاوره می‌تواند در تقلیل خشونت آنان مؤثر واقع می‌شود اما چیزی که در عمل مشاهده می‌شود، نقش کم‌رنگی است که برای مشاوران در مدرسه وجود دارد. زیرا اولاً تعداد زیادی از مشاوران تخصص و صلاحیت کافی را ندارند؛ چراکه در رشته مشاوره تحصیل نکرده‌اند و ثانیاً، به دلیل عدم ارتباط مستمر و فقدان جو اعتماد بین مشاور و دانش‌آموزان، توفیق مشاوران در این زمینه اندک بوده است (رازانی و کلدی، ۱۳۸۹).

تنبیه می‌تواند در صورتی مؤثر واقع شود که با اصول و تحت شرایط خاصی اجرا شود. از جمله اولاً، تنبیه باید آنی باشد. ثانیاً، قطعیت داشته باشد. ثالثاً، باید شدت داشته باشد و رابعاً، بر اساس سن و مرحله رشدی شناختی کودک باشد که چه بسا ممکن است تنبیه در یک مقطع تحصیلی کارساز باشد و در مقطع تحصیلی دیگر، ناکارآمد تلقی شود. سرانجام تنبیه باید عادلانه باشد (ابوالقاسمی، برهمند و کیامرثی، ۱۳۸۴). علاوه بر این، می‌توان به همراه تنبیه از تشویق نیز بهره برد؛ چراکه در بسیاری از موارد، ترکیبی از حداکثر تشویق و حداقل تنبیه بهترین راه‌حل به شمار می‌رود (مک نامارا، ۱۳۹۲). اما آنچه می‌تواند به عنوان یک شاخص صحیح در این ارتباط مطرح باشد، دوره‌های آموزشی کارا برای معلمان در مواجهه با خشونت در مدارس است. چنانچه حاتیب اوغلو سومر و آیدین (۲۰۰۰)، نیز به نتیجه مشابه دست یافته‌اند که آموزش کنترل خشم به معلمان، می‌تواند در اصلاح رفتارهای خشونت‌آمیز دانش‌آموزان سودبخش باشد.

یکی از چالش‌هایی که کشورهای فقیر و در حال توسعه با آن دست به گریبانند، مشکلات اقتصادی معلمان است؛ به گونه‌ای که سبب ایجاد استرس‌های شغلی و پرخاشگری در رفتارهای آنان می‌شود. نتایج حاصل از مصاحبه‌ها نشان می‌دهد، رفع مشکلات اقتصادی معلمان، حتی در سطح متوسط یکی از ابزارهای کاهش خشونت است. اوہساکو (۱۹۹۷)، در پژوهشی که بر روی رابطه کیفیت تدریس و وضعیت اقتصادی معلمان انجام داده است،

1. Hatip og̃ Lu Sümer & Aydin

2. Ohsako

به این نتیجه دست یافت که در اکثریت جوامع مورد بررسی بهبود مشکلات اقتصادی عکس‌العمل فوری بر روی کیفیت و کمیت نظام آموزشی گذارده است.

دومین عرصه در باب راهکارهای کاهش خشونت در مدارس در ارتباط با معلمان، مشتمل بر چهار زیر مضمون تعامل و برخورد صحیح معلمان با یکدیگر، تغییر نگرش معلمان نسبت به جایگاه دانش‌آموزان، توجه به تفاوت‌های فردی در دانش‌آموزان و علت‌یابی خشونت است. تبادل تجربیات معلمان در مورد نحوه برخورد آنها با رفتارهای خشونت‌آمیز و گفتگوهای رودررو باعث می‌شود افراد جنبه‌های مشترک موجود در هیجانات خشم را به‌درستی بشناسند و بتوانند خشم و مؤلفه‌های فیزیولوژیک، شناختی و رفتاری آن را متعادل سازند. براکت، مایر و وارنر^۱ (۲۰۰۴)، به این نتیجه رسیده‌اند که تبادل تجربیات، به مرور باعث شکل‌گیری دانش‌هایی در مورد نحوه ایجاد هیجان‌ها در موقعیت‌های محرک می‌شود که به ارتباط بهتر با محیط کمک کرده و به نظم‌بخشی مؤثر هیجان‌ها منجر شده و در نهایت باعث بهزیستی می‌شود؛ که در ادبیات روان‌درمانی به این توانایی سواد هیجانی^۲ می‌گویند. از این رو می‌توان نتیجه گرفت که کنش‌های صحیح معلمان، سطح سواد هیجانی در ارتباط با خشونت را افزایش خواهد داد.

تغییر رویکرد اقتدارمحور معلم به یک تسهیل‌گر، به خودی خود می‌تواند تعارضات بین فردی میان معلمان و کارکنان مدرسه با دانش‌آموزان را که زمینه‌ساز عوامل خشونت‌بار می‌شود کاهش دهد (O'keefe, 1999). در این بین لازم است به تدریج منشا تفکرات قدیمی همچون «چوب استاد به ز مهر پدر» برجیده شود. این امر باعث می‌شود دانش‌آموزان در صورت مشاهده برخورد مثبت از جانب معلم بدون اتکا به رفتارهای پلیسی، انگیزش بیشتری برای یادگیری از خود نشان داده و در نهایت این رفتار خالی از خشونت را به محیط‌های بعدی منتقل می‌کنند (Pişkin & et al, 2014). آگاهی معلمان از تأثیر توجه به تفاوت‌های فردی یکی از بهترین راهکارهای کاهش خشونت در مدارس قلمداد می‌شود. کریمی (۱۳۸۳)، به این نتیجه مشابه رسید و در بررسی‌هایی که بر روی رفتارهای خشن دانش‌آموزان به عمل آورد، دریافت که نوجوانان حداقل در پنج ویژگی زیربنایی شخصیت از جمله برون‌گرایی، پذیرندگی، وظیفه‌شناسی، ثبات هیجانی و استقبال از تجربه، تفاوت‌های وسیعی با یکدیگر دارند که توجه به این عوامل باعث می‌شود از یک

1. Brackett, Mayer & Warner

2. Emotional Literacy

رویه واحد در برخورد با رفتارهای پرخاشگرانه استفاده نکنند.

سومین عرصه مربوط به دانش آموزان است که حاوی دو زیر مضمون: ارائه الگوهای مناسب رفتاری به دانش آموزان و ایجاد حالت خوداصلاحی و خودکنترلی در دانش آموزان است. برخورد بی‌درنگ با رفتارهای نامناسب، ممکن است سبب ایجاد پیامدها ناخواسته در ذهن دانش آموزان شود. بهتر است برنامه‌هایی به معلمان آموزش داده شود که به آگاهی آنها در زمینه شناخت ریشه‌ها و علل رفتارهای ناسازگارانه دانش آموزان منجر شود و سپس در سایه آموزش‌های داده شده بتوانند روش‌های مقابله با این رفتارها و ایجاد آرامش در مدرسه را پیاده سازند (Darwin, Gary, & Kaye, 2009). همچنان که قرار گرفتن در معرض اعمال خشونت‌آمیز دیگران می‌تواند منجر به افزایش خشونت شود، تماشای الگوهای غیرپرخاشگرانه، تمایل به پرخاشگری را می‌تواند در افراد کاهش داده و حضور این افراد و تأثیر آنها بر افرادی که در معرض خشونت قرار دارند، به حفظ تعادل و جلوگیری از بروز پرخاشگری کمک کند (ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۸۴). معرفی شخصیت‌های برجسته از بین معلمان و دانش آموزان موفق و با اخلاق و بهره‌گیری از سنت نبوی و روایات ائمه معصومین (ع) و نقل داستان‌های شخصیت‌های تاریخی و مذهبی در کنترل رفتارهای خشونت‌آمیز، همواره به‌عنوان یکی از راهکارهای کنترل خشونت محسوب می‌شود. محققان یکی از دلایل اصلی خشونت را نداشتن الگوی صحیح ذکر می‌کنند، که با ارائه یک مدل رفتاری و جلب توجه افراد به رفتارهای درست شخصیت‌های داستان می‌توان پرخاشگری را در آنان کاهش دهد (Preeow, 2008).

پیروان دیدگاه شناختی، استفاده از تکنیک‌های شناختی - رفتاری با کودکان پرخاشگر را در اولویت قرار داده و چند رویکرد درمانی را در این ارتباط وضع کرده‌اند. این رویکردها عبارتند از: آموزش خودتنظیمی، آموزش کنترل خشم، آموزش مهارت‌های اجتماعی، آموزش مهارت‌های اجتماع‌پسند و آموزش مهارت‌های شناختی و اجتماعی (واحدی و فتحی‌آذر، ۱۳۸۵). پرورش و ایجاد حالت نیکوی خود - تنظیمی در دانش آموزان می‌تواند آنها را در نظارت بر امور زندگی خویش در شرایط مختلف اجتماعی موفق سازد و به‌سوی اصلاح و تغییر رفتارهای نامناسب سوق دهد.

آخرین عرصه مربوط به متولیان فرهنگ جامعه است که تنها یک زیرمضمون همکاری رسانه‌ها و به‌خصوص رسانه ملی به دست آمد. زمانی که دانش آموزان می‌بینند شخصیت‌های فیلم برای رسیدن به خواسته خود از خشونت به‌عنوان یک ابزار بهره

می‌گیرند، ترغیب می‌شوند به اینکه از خشونت به‌منظور نیل به خواسته‌های‌شان استفاده کنند (فولادی‌راد، ۱۳۹۱). رسانه‌ها می‌توانند با الگوسازی و معرفی رفتارهای صحیح، نقش مهمی در کاهش خشونت ایفا کنند. با توجه به اینکه نتایج تحقیق حاضر نیز بر نقش رسانه‌ها در این زمینه تأکید دارد، لزوم همکاری برنامه‌ریزان درسی و آموزشی با سیاست‌گذاران و دست‌اندرکاران فرهنگی کشور، چه در سطح رسانه ملی و چه در سطح وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی می‌تواند سهم عظیمی در کاهش خشونت در مدارس داشته باشد.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

خشونت رفتاری است که ممکن است سبب آسیب رساندن به خود و دیگران شود. این رفتار پرخطر شامل انواع جسمانی، جنسی، عاطفی و کلامی است. بروز این رفتار در محیط‌های آموزشی می‌تواند سبب ناکارآمدی معلمان در تدریس، اعمال خشونت در برقراری ارتباط با همکاران، انتقال خشونت به بیرون از مدرسه و تنزل جایگاه معلم در جامعه شود. هم‌چنین افت یا ترک تحصیل، افزایش معضلات اجتماعی و عوارض روانی ماندگار پیامدهایی است که در نتیجه اعمال خشونت در مدارس، دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که برای کاهش این رفتار مذموم در محیط‌های آموزشی می‌توان به اصلاح قوانین انضباطی مدارس پرداخت، جایگاه مشاوره و امور تربیتی را در مدارس و در بین خانواده‌ها ارتقاء داد، شیوه‌های مناسب تنبیه تربیتی را ارائه کرد؛ دوره‌های متنوع ضمن خدمت را برای معلمان و کلاس‌های مختلف آموزش خانواده را برای والدین، جهت تغییر نگرش آنها نسبت به جایگاه دانش‌آموزان، برگزار کرد و اوضاع ناخوشایند معیشت معلمان را بهبود بخشید. هم‌چنین برای کاهش پیامدهای اعمال خشونت در مدارس، می‌توان از طریق رسانه ملی و همکاری سایر رسانه‌های دیداری و شنیداری، الگوهای مناسب رفتاری به دانش‌آموزان ارائه کرد. قبل از پرداختن به هرگونه عکس‌العملی در قبال رفتار ناخوشایند دانش‌آموز به ریشه‌یابی بروز آن پرداخت، علاوه‌بر اینکه ایجاد رفتارهای مناسب خودکنترلی و خودتنظیمی را در دانش‌آموزان تقویت کرد.

فهرست منابع

الف) منابع فارسی

۱. ابوالقاسمی، عباس و اوشا برهمند و آذر کیامرثی (۱۳۸۴). روان‌شناسی در اجتماع، تهران: نشر رهرو دانش.
۲. ادیب حاج باقری، محسن (۱۳۸۵). روش تحقیق گرانند تئوری، تهران: انتشارات بشری.
۳. ادیب، یوسف، اسکندر فتحی آذر و اصغر ابراهیمی هرستانی (۱۳۹۳). ادراک دانش‌آموزان فارغ‌التحصیل سوم متوسطه نظری از مهدویت: پژوهشی پدیدارشناسانه، دوفصلنامه علمی - پژوهشی تربیت اسلامی، شماره ۱۹.
۴. بابایی، محبوبه، علی ذوالقدر، سکینه ندرلو و حمید ذوالقدر (۱۳۹۲). عوامل و ریشه‌های خشونت در بین دانش‌آموزان دوره دبیرستان آذرشهر. مطالعات علوم اجتماعی ایران، شماره ۳۹.
۵. بازرگان، زهرا و مسعود غلامعلی لواسانی (۱۳۸۲). خشونت بدنی در مدرسه و راهکارهایی برای پیشگیری و کاهش آن، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۶.
۶. بازرگان، زهرا و مسعود لواسانی (۱۳۸۵). خشونت بدنی در مدرسه و راهکارهایی برای پیشگیری و کاهش آن، دانشگاه تهران.
۷. بازرگان، زهرا، ناهید صادقی و مسعود لواسانی (۱۳۷۹). بررسی پدیده خشونت کلامی در مدارس راهنمایی شهر تهران، گزارش طرح پژوهشی، دانشگاه تهران.
۸. برقی، عیسی (۱۳۸۹). کاربرد دیدگاه پدیدارشناسی ون منن در مطالعات برنامه درسی، فصل‌نامه راهبردهای آموزش، دوره ۳، شماره ۴.
۹. پیری، موسی و سعید محمودی بردزری (۱۳۹۴). تبیین افت تحصیلی براساس مستندات و دیدگاه‌های اعضای شوراهای دبیران شهرستان ایذه، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، دوره ۱۴، شماره ۳.
۱۰. ترخانی، شهریار (۱۳۸۷). پیشگیری از خشونت در مدارس: با تأکید بر نقش پلیس در پیشگیری از جرم، فصلنامه مطالعات پیشگیری از جرم، دوره ۳، شماره ۷.
۱۱. دادستان، پریخ (۱۳۹۰). روان‌شناسی جنایی، تهران: انتشارات سمت.
۱۲. دلاور، علی (۱۳۸۳). مبانی نظری و عملی پژوهش، تهران: رشد.
۱۳. رازانی، اکرم و علی رضا کلدی (۱۳۸۹). نقش مشاوره در پیشگیری از انحرافات اجتماعی دختر مقطع متوسطه شهر تهران، پژوهشنامه علوم اجتماعی، سال ۴، شماره ۱.
۱۴. سرمد، زهره، عباس بازرگان و الهه حجازی (۱۳۹۳). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری، تهران: نشر آگاه.
۱۵. شکوهی یکتا، محسن، نیره زمانی و سحرانه جوادی آسایش (۱۳۹۱). پیگیری تأثیر آموزش‌های شناختی - رفتاری بر کنترل خشم در معلمان دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، شماره ۲۶.
۱۶. صدیق سروستانی، رحمت الله (۱۳۸۹). آسیب‌شناسی اجتماعی. تهران: انتشارات سمت.
۱۷. علمی، محمود، خدیجه تیغ زن و ربابه باقری (۱۳۸۸). تعیین میزان شیوع خشونت و عوامل

ادراک معلمان از پیامدهای خشونت و راهکارهای کاهش آن در مدارس ... ۱۰۵

۱۸. علیزاده، ابراهیم و علی محمد رضایی (۱۳۸۸). بررسی منزلت اجتماعی حرفه معلمی (دبیر دبیرستان و آموزگار دبستان) و تغییرات آن در طول سه دهه گذشته، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، دوره ۸.
۱۹. فرجی دانا، احمد و محمد مال‌جو (۱۳۸۳). اقتصادسیاسی و مطالبات اقتصادی معلمان: چارچوب نظری، فصلنامه رفاه اجتماعی، دوره ۴، شماره ۱۵.
۲۰. فولادی‌راد، فرزاد (۱۳۹۱). بررسی رابطه خشونت تلوزیونی با خشونت واقعی در میان کودکان، فصلنامه مطالعات رسانه‌ای، ۷، شماره ۱۸.
۲۱. کریمی، لیلیا (۱۳۸۳). خشونت نوجوانان و جوانان: ماهیت - علل و راهبردهای پیشگیرانه (راهنمایی برای والدین، معلمان و مشاوران)، اصفهان: نشر مانا.
۲۲. کوهستانی، حمیدرضا و همکاران (۱۳۹۱). بررسی عوامل مستعد خشونت شغلی در میان دانشجویان پزشکی، فصلنامه سلامت کار ایران، ۹، ۲.
۲۳. لواسانی، مسعود و غلامعلی یوسفیانی (۱۳۸۶). فراوانی و علل رفتارهای خشونت‌آمیز در مدارس دوره راهنمایی لرستان، فصلنامه روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، ۲.
۲۴. مک نامارا، باری و فرانسیس مک نامارا (۱۳۹۲). کلیدهای رویارویی با پدیده خشونت در کودکان و نوجوانان، ترجمه مسعود حاجی‌زاده، تهران: صابرین.
۲۵. ملک احمدی، عبدالرسول (۱۳۸۷). خشونت، پیشگیری از رفتار مخاطره‌آمیز در جوانان و نوجوانان، اصفهان: حسین فهمیده.
۲۶. نقدی، وحید (۱۳۹۱). بررسی تأثیر هنجارهای اخلاقی و تربیتی بر خشونت جوانان، فصلنامه پژوهش‌های انتظام اجتماعی، ۳.
۲۷. نوری، علی و محمود مهرمحمدی، (۱۳۹۰). الگویی برای بهره‌گیری از روش نظریه برخاسته از داده‌ها در پژوهش‌های تربیتی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۶، ۲۳.
۲۸. واحدی، شهرام و اسکندر فتحی‌آذر (۱۳۸۵). آموزش کفایت اجتماعی در کاهش پرخاشگری پسران پیش دبستانی، فصلنامه اصول بهداشت روانی پاییز و زمستان ۱۳۸۵، ۳۱.

ب) منابع لاتین

1. Ammermueller, A (2012). Violence in European schools: A widespread phenomenon that matters for educational, Labour Economics, 19.
2. Berger, C. (2011). Introduccion a la Seccion Especial: Violencia Escolar. Psykhe, 20 (2).
3. Blomart. j. (2001). Preventing violence within the primary school environment, violence in school. Debarbieux, E. and Blaya, C. , ESF.
4. Brackett, M. A. , Mayer, J. D. , & Warner R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. Personality Individual Differences, NO 36.
5. Brand, S. (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).
6. Brown, C. S. & Chu, H. (2012). Discrimination, ethnic identity, and academic outcomes of Mexican immigrant children: The importance of school context. *Child Development*. 83 (5).
 7. 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.
 8. Christopher J. (2000) *Child abuse and neglect. A clinician's handbook*, London, Churchill Livingstone.
 9. Connor DF. (2002). *Aggression and antisocial behavior in children and adolescent*. Guilford Press; 2002.
 10. Crothers, L. M. & et al (2007). relational violence in childhood and adolescence: etiology ,characteristics, diagnostic schools assessment, and treatment. *counseling and Human Development*, NO, 39.
 11. Cullen & Agnew (2002). *Criminological Theory: Past to Present: Essential Readings*. Los Angeles, CA.
 12. Darwin, B. N. , Gary, R. L. & Kaye, K. N. (2009). The emotionally intelligent teacher: a transformative learning model. <http://www.yahoo.com>.
 13. Delvecchio, H; Olivery, M. (2005). Effectiveness of anger treatment for specific anger problem: A meta-analytic review. *Journal of Clinical Psychology* , 2.
 14. Farnworth, Margaret & Michael J. Leiber (1989). *Strain Theory Revised: Economic Goals, Eduvational Means, and Delinquency*, *American Sociological Review*, 1989, Vol. 54.
 15. George L. (2013) *A Phenomenological Study Describing Violence Against Educators*. Unpublished. Doctoral Dissertation, University Of Phoenix. .
 16. Granero, R, Poni, E, S, Escobar-Poni, B, C and Escobar, J, (2011). Trends of violence among 7th, 8th and 9th grade students in the state of Lara, Venezuela: The Global School Health Survey 2004 and 2008, *Archives of Public Health* 2011, 69: 7 <http://www.archpublichealth.com/content/69/1/7>.
 17. Hatipog˘ lu, Z, S˘imer & G˘ul Aydin (2000). Incidence of violence in Turkish schools: A review. *International Journal for the Advancement of Counselling* NO 21.
 18. Herrenkohl, Todd I; Huang, Bu, and Kosterman, Rick (2001). A Comparison of Social development Processes Leading to violence behavior in late Adolescence of Childhood Initiators of Violence .
 19. Holloway, I. Wheeler, S. (2002). *Qualitative research innursing*. 2nd ed: Black well.
 20. <http://www.who.int/topics/viol>.

21. <http://www.who.int/topics/viol>. Accessed April 4, 2016.
22. Jackson SM. (1999) A review of the literature, aggression and violent behavior. Issues in the dating violence research. ;4 (2).
23. Jigău, M. , Liiceanu, A. & Preuteasa, L. (2006). *Violența în școală*, București: Alpha MDN.
24. Joireman J, Anderson J, 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.
25. Lin, J. F. (1999). The work satisfaction of senior primary school teachers in Taipei. unpublished master's thesis. Graduate Institution of Basic Education, National Taipei Teachers' College. Taipei: Taiwan.
26. Martin, M. & Greenwood. C. W. (2000). *You Can Cope with Your Children's Circumstances Which are About School*, Translated by: Fatma Zengin Dağıdır. 1st Edition, İstanbul, Sistem Publishing: 17.
27. Mertoglu, M. (2015). The Role of School Management in the Prevention of School Violence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 182.
28. Mertoglu, M. , Aydın, O. (2011). The Stockholm Criminology Symposium Program & Abstract) Stockholm. ISBN 978-91-86027-70-4 The Swedish National Council for Crime Prevention Information and publications.
29. Mesch, G. , Turjeman, H. , & Fishman, G. (2008). Perceived discrimination and the well-being of immigrant adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 37 (5), 592-604. doi: 10. 1007/s10964-007-9210-6.
30. Moher N. (2003). *Psychiatric mental health nursing*. New York: Wiley & Sons.
31. Muntean, A. , & Munteanu, A. (2011). *Violență, trauma, reziliență*, Iași: Polirom.
32. O'keefe, M. (1999). Predictors of dating violence among high school students. *Journal of Interpersonal Violence*. VOL,12, NO 4.
33. Ohsako, T. (1997). *Violence at school: global issues and interventions*, UNESCO. International Bureau of Education Paris: France.
34. Oteer, R (2015). stress at work and its subsequent problems among teachers of the public schools which operate the school-based violence reduction program (VRP) in tulkarm governorate. *World Journal of Education*, Vol. 5, No. 4.
35. Parker, J. G. & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, NO 29.
36. Perrow, S. (2008). *Healing stories for challenging behavior* .Hawthorn press: UK.
37. Seaton, E. , & Yip, T. (2009). School and neighborhood contexts, perceptions of racial discrimination, and psychological well-being among African American

- adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 38 (2). doi: 10. 1007/s10964-008-9356-x.
38. Seaton, E. , Neblett, E. , Cole, D. , & Prinstein, M. (2013). Perceived discrimination and peer victimization among African American and Latino youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 42 (3).
39. Taylor, G. J. & Navaco, R. W. (2005). *Anger treatment for people with developmental disabilities: A theory, evidence and manual based approach*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
40. Tijmes C. (2012). School Violence and School Climate in Schools of Santiago, Chile, in *High Vulnerable Social Contexts*. *Psyche*, 21 (2).
41. Van der Wal MF. There is bullying and bullying. *European Journal of Pediatrics*. 2005;164.
42. Woods, S. , Wolke, D. , (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42.
43. Wright DR, Fitzpatrick KM. (2006). Social Capital and Adolescent Violent Behavior: Correlates of Fighting and Weapon Use among Secondary School students. *Social Forces*, (3).

