

Relationship between Educational Justice and Violence (Case Study: Upper Secondary School in the City of ShareKord, Iran)

Sattar Sadeghi Dehcheshme^{1*}, Mahnaz Timourinejad², Elham Azadian³

1. Assistant Professor of Sociology, Tourism Management Department, Shahrekord University, Shahrekord, Iran (Corresponding Author); s.sadeghi@sku.ac.ir
2. PhD Candidate in Educational Management, Islamic Azad University (Khorasgan Branch), Isfahan, Iran; tsama68@yahoo.com
3. B.A. in Educational Management, Islamic Azad University (Shahrekord Branch), Shahrekord, Iran; m.tanhatarinam30@yahoo.com

Original Article

Abstract

Background and Aim: Modern societies are undergoing various changes, and one of the important areas of change is educational equity and justice. This study aims to explore the state of educational justice and its relationship with violence among secondary school students in Shahrekord, Iran.

Methods and Data: The study used survey method. The statistical population consisted of all upper secondary school students in district 1 in Shahrekord (N=5075). The sample was selected based on Cochran's formula. 360 people were randomly selected using cluster sampling technique. A standard violence questionnaire and a researcher-made questionnaire for educational justice were used for data collection.

Findings: The correlation coefficient between conflict, verbal-psychological and physical tactics with distributive, procedural and interactional justice was significant. ($p > 0.05$). The final model showed that educational justice had a negative effect on violence (-0.460), which was significant at the 0.01 level.

Conclusion: There is a significant inverse relationship between conflict, verbal-psychological and physical tactics and distributive, procedural and interactional justice. That is, as educational justice increases, the rate of violence in each of the above three dimensions decreases. This research shows that reducing educational justice leads to an increase in violence among students.

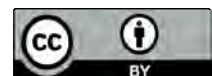
Keywords: Educational justice, Violence, Students, Sense of justice, Shahrekord

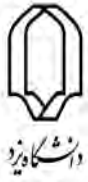
Key Message: This research shows that reducing educational justice leads to an increase in violence among students and that increasing the dimensions of educational justice decreases the rate of violence in each of the dimensions of physical, verbal-psychological violence and conflict tactics.

Received: 26 June 2022

Accepted: 30 October 2022

Citation: Sadeghi Dehcheshme, S., Timourinejad, M., & Azadian, E. (2022). Relationship between Educational Justice and Violence (Case Study: Upper Secondary School in the City of ShareKord, Iran). *Journal of Social Continuity and Change*, 2(1): 183-198. DOI: <https://doi.org/10.22034/jscc.2022.18653.1036>





رابطه عدالت آموزشی و خشونت (مطالعه موردی: مدارس متوسطه دوم، ناحیه یک شهر کرد)

ستار صادقی ده‌چشمه^{۱*}، مهناز تیموری نژاد^۲، الهام آزادیان^۳

۱- استادیار جامعه‌شناسی، گروه مدیریت جهانگردی، دانشگاه شهرکرد، شهرکرد، ایران (نویسنده مسئول)؛ s.sadeghi@sku.ac.ir

۲- دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی (واحد خوراسگان)، اصفهان، ایران؛ tsama68@yahoo.com

۳- دانش‌آموخته کارشناسی مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی شهرکرد، ایران؛ m.tanhatarinam30@yahoo.com

مقاله پژوهشی

چکیده

زمینه و هدف: جامعه جدید از جنبه‌های گوناگون دستخوش تغییر است و یکی از زمینه‌های مهم تغییر که تا حد زیادی بستر جامعه آتی را نیز معین می‌کند، عدالت آموزشی است. هدف این مطالعه، شناخت و اطلاع از وضعیت عدالت آموزشی و ارتباط آن با خشونت در میان دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم در شهرکرد بوده است.

روش و داده‌ها: مطالعه حاضر پیمایشی و توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری در این پژوهش، کلیه دانش‌آموزان ناحیه یک (متوسطه دوم) به تعداد $N=5075$ و نمونه آماری منتخب بر اساس فرمول کوکران ۳۶۰ نفر بوده است که به شیوه تصادفی و از روش خوشه‌ای استفاده شده است. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه استاندارد خشونت و پرسشنامه محقق ساخته عدالت آموزشی استفاده شده است.

یافته‌ها: ضریب همبستگی بین تاکتیک‌های تعارض، کلامی-روانی و فیزیکی با عدالت توزیعی، رویه‌ای و تعاملی در سطح $p \leq 0/05$ معنی‌دار بوده است. مدل نهایی نشان داد که ضریب تأثیر عدالت آموزشی بر خشونت، $-0/460$ بوده است که در سطح $0/01$ معنادار بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری: بنابراین بین تاکتیک‌های تعارض، کلامی-روانی و فیزیکی با عدالت توزیعی، رویه‌ای و تعاملی، رابطه معنی‌دار معکوس وجود دارد؛ یعنی هرچه عدالت در آموزش افزایش یابد، میزان خشونت در هر یک از سه بعد فوق کاهش می‌یابد.

واژگان کلیدی: عدالت آموزشی، خشونت، دانش‌آموزان، احساس عدالت، شهرکرد

پیام اصلی: این تحقیق نشان داد که کاهش عدالت در آموزش منجر به افزایش خشونت در بین دانش‌آموزان می‌شود و با افزایش ابعاد عدالت آموزشی، خشونت در هر یک از ابعاد خشونت فیزیکی، کلامی-روانی و تاکتیک‌های تعارض، کاهش می‌یابد.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۸/۰۸

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۰۵

ارجاع: صادقی ده‌چشمه، ستار؛ تیموری نژاد، مهناز؛ آزادیان، الهام (۱۴۰۲). رابطه عدالت آموزشی و خشونت (مطالعه موردی: مدارس متوسطه دوم ناحیه یک شهرکرد)، *تداوم و تغییر اجتماعی*، ۲(۱): ۱۹۸-۱۸۳. <https://dx.doi.org/10.22034/jscc.2022.18653.1036>



مقدمه و بیان مسأله

بر اساس دیدگاه جامعه‌شناسان، به‌ویژه جامعه‌شناسان کارکردگرا، برای این که جامعه در معنای واقعی شکل گرفته و تداوم یابد، به یک سری لوازم کارکردی از جمله: وجود جمعیت، مردمی مشارکت‌جو نه بی‌تفاوت، وفاق و همدلی، نقش‌های تفکیک شده، نظام ارزشی و فرهنگی مشترک، تنظیم عواطف، نظارت بر رفتارهای مخرب و انسجام اجتماعی و... نیاز است و بر این اعتقادند که جامعه بر خشونت و جنگ همیشگی پایدار نمی‌ماند (ریتزر، ۱۳۸۰: ۱۲۷). بر این اساس باید گفت افزایش آمار مربوط به خشونت که در قالب قتل، نزاع و رفتارهای پرخطر رخ می‌دهد، به عنوان امری نگران‌کننده و تهدیدی برای نظام اجتماعی مطرح است. مروری بر خشونت‌های اجتماعی و آمار قتل و ضرب و جرح در ایران بویژه در دو دهه اخیر نشان می‌دهد که آمار آن، گاه تا ۳ برابر افزایش یافته، برای مثال، آمار خشونت در سال ۱۳۷۶ به ازای هر صد هزار نفر ۵۴۴ مورد بوده که در سال ۸۱ به ۸۱۶ مورد رسیده است (نیازی و عشایری، ۱۳۹۶: ۵).

بر اساس آمار پایگاه داده‌های وزارت کشور و روند تغییرات آسیب‌های اجتماعی (۱۳۸۳) و پیمایش ملی آسیب‌های اجتماعی کشور (۱۳۹۲) و گزارش آسیب‌های اجتماعی دفتر امور اجتماعی استانداری چهارمحال و بختیاری (۱۴۰۱)، آمار مربوط به خشونت‌ها از جمله: نزاع و قتل، طی سال‌های اخیر در استان چهارمحال و بختیاری افزایش یافته و این موضوع، به عنوان یک مسأله جدی مطرح است. برای مثال در سال ۱۳۷۸ میزان قتل، ۳۸۵ در صد هزار نفر و میزان نزاع در سال ۱۳۸۱ برابر ۲۱۰۰۶ مورد در صد هزار نفر بوده که این آمار در سال‌های اخیر افزایش یافته و وضعیت خشونت در استان را نگران‌کننده ساخته است. بر این اساس، در سال ۱۳۹۹ پژوهشی به سفارش دفتر امور اجتماعی استانداری چهارمحال و بختیاری در جهت شناسایی راهکارهای جلب و توسعه مشارکت‌های مردمی در حوزه کاهش خشونت‌های اجتماعی نیز انجام شد (صادقی، ۱۳۹۹). از این رو برای استان چهارمحال و بختیاری که به عنوان یک استان کوچک که در بخش‌های عمده‌ای هنوز دارای ساختار قومی و قبیله‌ای است و به تعبیر دورکیم دارای همبستگی مکانیکی است و پابندی به سنت‌ها در آن چندان تضعیف نشده است، به عنوان یک مسأله اجتماعی جدی مطرح است. از آنجا که افزایش خشونت‌ها، تعامل و کنش‌های اجتماعی و به تبع آن نظم اجتماعی را با مخاطره مواجه می‌سازد، نیازمند آن است که از جنبه‌های مختلف مورد واریسی قرار گیرد.

آموزش، چه رسمی و چه غیررسمی، جزو مهم‌ترین بسترهای تغییر در حال و آتی جامعه است و چه بسا هرگونه تعلل، ضعف و یا بی‌عدالتی در آن زمینه ساز بروز مسایل اجتماعی دیگر در جامعه باشد. شاید بتوان گفت که در یک نگاه ساده، چندان تصویری در خصوص خشونت در آموزش وجود نداشته باشد یا کمتر بدان توجه می‌شود و یا به تعبیری، کمتر به ذهن می‌رسد که در آموزش هم خشونت وجود داشته باشد؛ این در حالی است که از لحاظ جامعه‌شناسی، آموزش یک نهاد اساسی و مهم اجتماعی محسوب شده و در بسترسازی اجتماعی از جایگاه بالایی برخوردار بوده و خلل یا نقص در آن زمینه‌ساز بسیاری از مسایل دیگر بویژه در نسل‌های جوان می‌شود، چراکه اصولاً آموزش بیشتر مرتبط با نسل‌هایی است که آینده یک جامعه را می‌سازند. نابرابری و تبعیض در امر آموزش زمینه‌ساز مشکلات آتی از جمله خشونت می‌شود. بر این اساس، یکی از زمینه‌های مهم در امر آموزش، توجه به امر عدالت آموزشی است.

با اهمیت یافتن آموزش در دوران جدید و توجه جدی خانواده‌ها به آموزش فرزندان، موضوع عدالت آموزشی حتی بر سامان اخلاقی و رضایت والدین نیز اثر گذاشته است. تصور این که خانواده‌هایی که بیشترین امکانات را در اختیار داشته باشند و بیشترین دسترسی به فرصت‌های آموزشی را داشته باشند، نگران‌کننده است و چه بسا این نگرانی بر خشونت نیز اثرگذار باشد. مثلاً با وجود هزینه‌های فراوان

خانواده‌ها برای آموزش فرزندان، کافی است خانواده‌ها، احساس نابرابری داشته و یا احساس کنند برای برخی دانش‌آموزان، امکان تقلب در کنکور و امتحانات سرنوشت‌ساز، وجود دارد. در این صورت، نارضایتی و بروز خشونت قابل پیش‌بینی است.

زوایای دیگری از بروز خشونت در بستر آموزش در خانواده‌ها را در دوران شیوع ویروس کرونا شاهد بودیم که فرزندان مجبور بودند در خانواده به آموزش بپردازند. فشار بر خانواده‌ها و والدین از یک طرف و ناتوانی تعداد زیادی از آنان در تأمین امکانات آموزشی و الکترونیکی مثل گوشی و لپ‌تاپ از طرف دیگر، زمینه بروز برخی ناراحتی‌ها را فراهم می‌کرد، این در حالی بود که عده‌ای هم بیش از نیازشان داشته‌اند. همه این موارد نشان از آن دارند که امر آموزش و عدالت در آموزش، از اهمیت خاصی برخوردار شده و در ارتباط با بروز خشونت قابل تأمل. بر این اساس باید اذعان کرد که تبدیل مدارس به مؤسسات حقیقی عادلانه، نیازمند یک رویکرد جامع و یکپارچه است. از طرف دیگر، احساس عدالت در جامعه بر سامان‌بخشی بسیاری از پدیده‌های اجتماعی مؤثر بوده است و یکی از این ابعاد مهم، برابری و عدالت و احساس آن در امر آموزش است. در این راستا آنچه که بیشتر مورد توجه است، این است که نابرابری در امر آموزش و تبعیض نیز مانند ویروس، بر بروز خشونت مؤثر است. عدالت آموزشی و توجه به آن از جمله موضوعاتی است که در صورت بی‌توجهی یا کم‌توجهی، در ناکامی و احساس بی‌عدالتی مؤثر بوده و زمینه‌ساز بروز خشونت می‌شود.

علاوه بر عوامل فردی و خانوادگی، عوامل آموزشی نیز در زمینه بروز خشونت مؤثرند. از جمله این عوامل می‌توان به: محیط فیزیکی کلاس، مدرسه، نحوه تعامل و ارتباط اولیای مدرسه با دانش‌آموزان، مدیریت کلاس، نحوه تدریس معلمان، برنامه‌ریزی محتوای دروس، انضباط اولیای مدرسه، الگوهای رفتاری موجود در مدرسه و مدیریت آموزشگاه اشاره کرد (مه‌بادی، ۱۳۸۷). خشونت و پرخاشگری، گاهی زندگی فردی و گروهی افراد را دستخوش تغییرات متعددی نموده و جریان زندگی فرد و خانواده را از مسیر اصلی خارج می‌کند. گاه خشونت‌های پیاپی جزء عادات زندگی شخصی می‌شود و ذهن و توان فرد را تبدیل به ناتوانی، افسردگی و پرخاشگری مضاعف نموده که گاه، قربانی تمام این عوامل کودکان و زنان می‌باشند و بالطبع جامعه یا خانواده‌ای که کودکان و زنان سالم و شاد نداشته باشند، هرگز به حیات طیبه که آرمان تمام آحاد بشریت است نخواهند رسید. در این راستا، این سؤال مطرح است که آیا شواهد تجربی رابطه بین عدالت آموزشی و کاهش خشونت و عکس آن یعنی وجود بی‌عدالتی در امر آموزش و افزایش خشونت را تأیید می‌کند؟ در این مطالعه مسأله مذکور مورد بررسی قرار گرفته است.

مبانی نظری

شاید بتوان گفت یکی از اساسی‌ترین دغدغه‌های دیرین بشر مفهوم عدالت باشد. در نظریات افلاطون تا به امروز و در نزد صاحب‌نظران به نحوی به این موضوع پرداخته‌اند. یکی از ابعاد عدالت در جامعه عدالت آموزشی است. در بدو امر معلوم است که عدالت در بُعد آموزش، معطوف به امکانات، تسهیلات، مواد آموزشی و توزیع عادلانه آنها با توجه به فضاها و اقشار اجتماعی است. بر پایه تعاریف، عدالت آموزشی مشتمل بر رعایت عدل و انصاف در تعامل، آموزش، راهنمایی و تدریس است. در مقابل، بی‌عدالتی آموزشی، گستره تبعیض، بی‌توجهی، بدراناری ناعادلانه و فقدان رفتارهای یکسان با دانشجویان را در بر می‌گیرد. از جمله تأثیرات نادیده گرفتن عدالت آموزشی، خشونت است (گل‌پرور، ۱۳۸۹). عدالت آموزشی از عوامل مؤثر بر نشاط فراگیران است (شکاری و دیگران، ۱۳۸۹).

وقتی عدالت آموزشی در یک سیستم آموزشی حاکم باشد، فرهنگ آن جامعه متوازن و پایدار خواهد بود و در بستر این فرهنگ متوازن، بالندگی فکری، اقتصادی، سیاسی و آموزش رشد می‌کند (بنی‌اسدی، ۱۳۸۹). متغیرهای رضایت از محیط تحصیلی، ادراک عدالت اجتماعی، عملکرد تحصیلی و خودپنداره تحصیلی، تأثیر مستقیم، و پایگاه اجتماعی-اقتصادی، تأثیر منفی بر ادراک آموزشی دارد (مزروقی و دوستان، ۱۳۹۲). بهبود عدالت آموزشی می‌تواند با کاهش میزان فرسودگی دانش‌آموز یا دانشجو ارتباط داشته باشد. همچنین خانواده، مناسب‌ترین نظام برای تأمین نیازهای مادی، روانی و معنوی بشر بوده و بهترین بستر را برای تأمین آرامش روانی اعضا، پرورش نسل جدید، اجتماعی کردن فرزندان و برآورد نیازهای عاطفی افراد فراهم کرده است (سالاری، ۱۳۹۲: ۱۲).

فرصت مساوی، به موقعیتی اطلاق می‌شود که در آن حتی افرادی که از پایگاه ثروت و یا عضویت در گروه‌هایی که از امکانات و امتیازات ویژه برخوردار نیستند، امکان تحرک اجتماعی از طریق آموزش و تحصیل را دارا باشند (محمدی و دهقان، ۱۳۸۳: ۵۶). مفهوم برابری فرصت‌های آموزشی، مفهومی است نسبی که به تبع شرایط اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی جامعه در حال تغییر است و تا کنون سه شکل مشخص به خود گرفته است: برابری فرصت‌های آموزشی به معنی درونداد مساوی، برابری فرصت‌های آموزشی به معنی فرآیند مساوی و برابری فرصت‌های آموزشی به معنی برونداد مساوی (جوادی، ۱۳۷۸: ۲۷). با این حال، معمولاً عدالت آموزشی در سه بُعد رویه‌ای، توزیعی و تعادلی مفهوم‌سازی شده است. عدالت توزیعی: اشاره‌ای به عدالت ادراک‌شده در نتایج و پیامدهای آن است که عاید افراد می‌شود (رضائیان، ۱۳۸۸: ۱۰)؛ عدالت رویه‌ای: در باب ابزارها و رویه‌هایی است که برای تخصیص پیامدها به افراد استفاده می‌شود (گلمکانی، ۱۳۹۲: ۹) و عدالت تعاملی: به ارتباطات بین افراد اشاره دارد. عدالت تعاملی به رفتار خوب و محترمانه، صادقانه که در تعاملات اجتماعی مشهود است مربوط می‌شود (رضائیان، ۱۳۸۸: ۵).

همان‌طور که در ابتدای این متن بیان شد، موضوع عدالت به طور گسترده به وسیله اندیشمندان و محققان مطالعه شده است، اما بحث عدالت در زمینه آموزشی به طور وسیع مورد بررسی قرار نگرفته است (گلمکانی، ۱۳۹۲: ۳). یکی از اولین نظریه‌پردازان عدالت آموزشی، جان راولز (۱۹۹۰؛ به نقل از: نصاری و رجبی، ۱۳۹۵: ۷۲۵)، فیلسوف آمریکایی است که در نظریه خود دو اصل بنیادین را مطرح ساخت:

نخست: هر شخصی دارای حقی برابر برای بیشترین آزادی اساسی سازگار با یک آزادی مشابه برای دیگران است (اصل آزادی)؛

دوم: نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی جامعه که همواره گریزناپذیر هستند، بیشترین منفعت را برای کم بهره‌ترین افراد به وجود آورده (اصل برابری).

راولز دو اصل اساسی را در نظریه خود مطرح می‌کند: تساوی و تفاوت. در بحث تفاوت، قضاوتی را می‌پذیرد که به نفع اقشار محروم باشد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که اگر تفاوتی در عدالت آموزشی به نفع فقرا وجود داشته باشد، این تفاوت از نظر مردم پذیرفتنی باشد و اگر به تبعیض آشکار بینجامد، ممکن است نامقبول و سبب اعتراض یا خشونت گردد. خشونت یک موضوع نگران‌کننده برای همه افراد و در تمام محیط‌های اجتماعی به حساب می‌آید (Cezar, 2006). خشونت، کاربرد نیروی فیزیکی یا تهدید به کاربرد آن است، به نحوی که بتواند لطامت جسمی یا معنوی به شخص یا اشخاصی وارد آورد. در این موارد، خواست و رضایت فرد یا افراد دیگر ملاک نبوده و یا این عمل علی‌رغم میل آنها، به ظهور می‌رسد (Hoffman, 2010). خشونت عبارت است از استفاده نامشروع و غیرقانونی از زور و

قدرت (نجفی‌ابریادی، ۱۳۷۹: ۸) و خشونت آن گونه که در افکار عمومی تصور می‌شود، فقط محدود به خشونت و تعرضات فیزیکی و بدنی نیست. اکثر مردم کتک‌زدن و زخمی‌کردن و درگیری‌های فیزیکی را به عنوان مظهر خشونت معنا می‌کنند، در حالی که دامنه تعریف و وجوه عینی خشونت لایه‌های گسترده‌تری از رفتارهای انسانی را در بر می‌گیرد که از جمله لایه‌های زیرین خشونت، خشونت کلامی است (Megargee & Hokanson, 1970).

به عقیده شماری از جرم‌شناسان، ویژگی‌های انسانی که می‌توانند منجر به خشونت شوند، در بستر زمان و طی فرآیند طولانی تکامل، به وجود آمده‌اند (Siegel, 2005). یکی از شناخته‌ترین نظریه‌های روان‌شناختی در خصوص خشونت، نظریه ناکامی است. ناکامی، به معنای مسدود شدن راه‌های دستیابی به اهداف، همیشه منجر به نوعی خشونت می‌شود. به عبارت دیگر، هر ناکامی می‌تواند محرک پرخاشگری بوده و هر پرخاشگری می‌تواند به ناکامی جدیدی منتهی شود. انویلا، معتقد است: نگرش‌ها و رفتارهای خشونت‌آمیز از فشارزاترین مسائل کودکان و نوجوانان در سن مدرسه است (Eniola, 2007).

در تحلیل رفتارهای خشونت‌آمیز پژوهشگرانی چون مگارگی و هنکانسون (۱۹۹۰) سه دسته از عوامل را ذکر کرده‌اند. دسته اول: عوامل درونی یا انگیزشی است. این عوامل باعث ایجاد انگیزه و تمایل در فرد شده و او را به سوی رفتار خشونت‌آمیز سوق می‌دهد؛ دسته دوم: عوامل بازدارنده است. حضور این عوامل در شخصیت فرد از بروز خشونت جلوگیری می‌کند؛ دسته سوم: عوامل موقعیتی و یا محیطی هستند که رفتار فرد نه تنها تحت تأثیر ذاتیات اوست بلکه متأثر از موقعیت و شرایطی است که فرد در آن موقعیت قرار می‌گیرد. علاوه بر عوامل فردی و خانوادگی، عوامل آموزشی نیز در زمینه‌های خشونت در دانش‌آموزان مؤثر است (Brich & Ladd, 1997).

بروز خشونت در دانش‌آموزان، چه دارای منشأ درونی باشد یا بیرونی، باید توسط معلم و دانش‌آموز کنترل شود. عدم کنترل آن، مناسبات انسانی را آسیب‌پذیر می‌کند و عوامل خانوادگی از جمله: نحوه برخورد والدین با نیازهای فرزندان، وجود الگوهای نامناسب، سبک رهبری دیکتاتوری در خانواده، تشویق رفتارهای پرخاشگرانه، تنبیه‌شدن از طرف والدین، تأثیر بازی‌های ویدیویی و فیلم‌های جنایی می‌تواند به ایجاد پرخاشگری کمک کند (اکبری، ۱۳۸۵: ۹۶). عوامل پدیدآورنده آن عبارتند از: شرایط اقتصادی-اجتماعی، مسائل خانوادگی و آموزشگاهی. خشونت کلامی در مدرسه، طیفی از رفتارها از جمله: تحقیر، توهین، دشنام، زیر پا گذاشتن حقوق دیگران، برچسب‌زدن، تمسخر و بی‌عدالتی را در بر می‌گیرد.

آربلاستر می‌گوید عمل خشونت‌آمیز چیزی است که در بردارنده صدمه، آسیب یا خسارت به انسان یا غیر انسان یا یک شی می‌باشد (Bassant, 1999). شلدون (۲۰۰۰)، در راستای کیفیت و برابری، اقدامات مورد نیاز برای آموزش برای همه راه، افزایش بودجه‌بندی آموزشی، افزایش معلمان مجرب و توسعه ظرفیت دولت محلی برای برنامه‌ریزی بیان می‌کند. کولیز (۲۰۰۳)، بیان می‌کند که مدیریت مدرسه در حال حاضر با چالش کمبود معلم و افزایش تقاضا برای آموزش مواجه است و از طریق بودجه‌بندی جدید و برنامه‌ریزی

استراتژیک، ابزارهایی برای برآورد نیازهای همه دانش‌آموزان کشف می‌کنند. ویلسون و هرنتاین^۱، محیط خانواده و تجربه‌های نخستین فرد در مدرسه را از جمله مهم‌ترین علل اجتماعی مؤثر بر رفتارهای کج‌روانه یا خشن به حساب می‌آورند (سلیمی و داوری، ۱۳۸۶).

در توضیح علل انتخاب روش‌های تربیتی غیرسازنده و نامطلوب نیز که توسط برخی از معلمان اعمال می‌شود، عقیده بر این است که حقوق پایین، امکانات و تسهیلات نامطلوب تدریس، نبودن وسایل کمک‌آموزشی، کلاس‌های پرجمعیت و ساختمان‌های غیراستاندارد و از همه مهم‌تر فشارهای ناشی از فعالیت‌ها و برخوردهای کلامی که عمدتاً بار عاطفی دارند، وضعی به وجود می‌آورند که می‌تواند اختلال‌های رفتاری و گاهی نابسامانی‌های روانی معلمان را به وجود آورد (نوابی‌نژاد، ۱۳۸۹). بر این اساس ملاحظه می‌شود که بر اساس نظریه‌ها، عدالت آموزشی معطوف است به توزیع عادلانه امکانات، تسهیلات و بسترهای آموزشی. با توجه به کمبودها، اختلافات، قشربندی و نابرابری‌های اجتماعی، در صورتی که قواعد آن رعایت نشود به بروز انواع خشونت‌ها در بین دانش‌آموزان و حتی خانواده‌ها می‌انجامد.

مروری بر پژوهش‌ها

قریشی خوراسگانی و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهش خود با عنوان بررسی وضعیت عدالت آموزشی در مدارس دولتی تهران که با استفاده از روش‌های کمی (پیمایش) و کیفی بر روی ۴۰۰ دانش‌آموز و ۱۸ معلم انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که الگوی عدالت توزیعی از سه بُعد امکانات آموزشی، کمک‌های آموزشی و تجهیزات فیزیکی تشکیل شده و در بخش پیمایش به این نتیجه رسیدند که مؤلفه‌های کمک‌های آموزشی و تجهیزات فیزیکی، پایین‌تر از متوسط و مؤلفه‌های آموزشی بالاتر از متوسط بوده است.

زارعی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهش بررسی عوامل اجتماعی مؤثر بر گرایش به نزاع و خشونت بین‌فردی در بین جوانان شهر همدان به روش پیمایشی و بر نمونه‌ای به حجم ۳۸۲ نفر که اطلاعات آن از طریق پرسشنامه جمع‌آوری شده به این نتیجه رسیدند که بین تأهل، قومیت، تعامل با خانواده، تعامل با دوستان، تعهد به هدف‌های مرسوم جامعه، تعهد به درگیربودن در فعالیت‌های روزمره و تعهد به ارزش‌های اجتماعی با متغیر نزاع و خشونت بین‌فردی، رابطه وجود دارد. سلمان‌زاده (۱۳۹۳) پژوهشی با عنوان بررسی علل خشونت‌های رفتاری در بین دانش‌آموزان دوره متوسطه شهرستان آذرشهر به روش پیمایشی انجام داده است. این محقق به این نتیجه رسیده که خشونت‌های رفتاری دانش‌آموزان بیشتر به خاطر مشکلات در ساختارهای اجتماعی و محیط زندگی دانش‌آموز است و متغیرهای اساسی مؤثر بر خشونت شامل: یادگیری اجتماعی، خشونت والدین، شیوه‌های انضباطی و ناکامی بوده است.

بابایی و همکاران (۱۳۹۲) در تحقیقی که با عنوان عوامل و ریشه‌های خشونت در بین دانش‌آموزان دوره دبیرستان آذرشهر به روش پیمایشی در نمونه‌ای به حجم ۲۴۳ دانش‌آموز انجام دادند دریافتند که: ناکامی، غیبت والدین، یادگیری اجتماعی، شیوه‌های انضباطی، رسانه‌های همگانی، خشونت والدین و محیط آلوده زندگی، باعث خشونت رفتار می‌شوند. همچنین یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهند که خشونت رفتاری دانش‌آموزان بیشتر به خاطر وجود برخی مشکلات همانند: تأکید بیش از حد به آموزش و غفلت از نقش پرورش در نظام آموزشی، ضعف روش‌های سازنده از طرف خانواده، مدرسه و محیط زندگی دانش‌آموزان است. محمود علمی و همکاران (۱۳۸۷) در تحقیقی با موضوع: تعیین میزان شیوع خشونت و عوامل اجتماعی مؤثر بر آن در بین دانش‌آموزان دبیرستان‌های دخترانه و پسرانه شهر عجب‌شیر که به روش پیمایش انجام شده، به این نتیجه رسیدند که بین عوامل اجتماعی، خانوادگی عوامل محیط مدرسه و خشونت

^۱. Wilson And Hermanstein

رابطه وجود دارد و هرچه این عوامل آسیب‌زا باشند منجر به خشونت بیشتر می‌شوند. بر اساس دیدگاه تضاد اجتماعی، علت اصلی خشونت ناشی از نابرابری و بی‌عدالتی اجتماعی است که مردم در آن به دو دسته فقیر و غنی تقسیم می‌شوند. پژوهش مذکور بیان می‌دارد: بین احساس بی‌عدالتی در مدرسه و خشونت دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد.

در تحقیقی که بازرگان و همکاران (۱۳۸۷) با عنوان بررسی وضعیت خشونت کلامی در مدارس راهنمایی شهر تهران بر ۴۹۸ دانش‌آموز و ۴۳ دبیر زن انجام دادند، دریافتند که خشونت کلامی در مدارس راهنمایی تهران شایع است. دانش‌آموزان، فضای آموزشی نامناسب، ارتباطات نامطلوب در مدرسه و حجم زیاد کتب درسی را باعث خشونت کلامی خود می‌دانند. اکثر معلمان عدم‌علاقه و انگیزه به حرفه معلمی و تدریس را از عوامل بروز خشونت در معلم تلقی می‌کنند. معلمان بیشتر از دانش‌آموزان اعتقاد دارند که مسئولان مدرسه در مقابل خشونت کلامی دانش‌آموزان و معلمان واکنش نشان می‌دهند.

علاقبنبرد و همکاران (۱۳۸۵) در پژوهش خود با عنوان: مواجهه با خشونت در نوجوانان: عوامل شناختی-رفتاری و انعطاف‌پذیری که بر روی ۵۰۰ دانش‌آموز مقاطع اول، دوم و سوم متوسطه شهرستان رودهن انجام شد با استفاده از پرسشنامه گزارش ارزیابی سلامت، دانش‌آموزان را به سه گروه: بدون مواجهه با خشونت، شاهدان خشونت و قربانیان خشونت تقسیم و در نهایت به این نتیجه رسیدند که میزان افسردگی، رفتارهای ضد اجتماعی و مصرف سیگار به تدریج از گروه بدون مواجهه، تا گروه قربانی خشونت افزایش و امید به آینده در همین جهت کاهش نشان داد. گروه قربانی خشونت، بیشترین گزارش را از جسمی‌سازی داشتند. شیوع علایم اضطرابی در بین سه گروه تفاوت معنی‌داری نداشت. یافته‌های این مطالعه تأکید بر وجود ارتباط میان مواجهه با خشونت و بروز مشکلات روانی-اجتماعی در نوجوانان دارند. به نظر می‌رسد شاهد خشونت‌بودن به تنهایی می‌تواند خطر بروز برخی اختلالات را افزایش دهد و در پیش‌بینی قدرت انعطاف‌پذیری افراد مؤثر باشد. بررسی خشونت کلامی در مدارس رشت نشان داد که انواع خشونت کلامی در بین دانش‌آموزان با یکدیگر و دانش‌آموزان یا معلمان شایع است. این نتیجه با پژوهش بازرگان، لواسانی، صادقی (۱۳۸۵) و پژوهش‌های اسمیت و شارپ (۱۹۹۵) و آرورا و تامیسون (۱۹۸۸) در زمینه خشونت در مدارس هماهنگی دارد.

کلیور، لبر، اسکین و جانسون^۱ (۱۹۹۸) به این نتیجه رسیدند که قربانی‌شدن در خشونت عوارض شدیدتری در پی خواهد داشت. با توجه به واقعیت‌های مذکور و جایگاه ویژه‌ای که آموزش و پرورش در تربیت نسل آینده به عهد دارد، ترک خشونت، چه کلامی، چه فیزیکی و چه روانی جزء لاینفک آموزش صحیح و به دور از تبعیض است. محققانی همچون کاهالن و پنا (۲۰۱۷)، لوپز و الکساندر (۲۰۱۳)، لیتل و بارتل (۲۰۱۰) و لینچ و باکر (۲۰۰۵) بر روی عدالت‌آموزشی و اثرات آن در مدارس به تحقیق و بررسی پرداخته‌اند.

همانطور که در پژوهش‌های مذکور ملاحظه می‌شود، بیشتر این پژوهش‌ها به یک بعد از موضوع در امر آموزش پرداخته‌اند، عده‌ای به ریشه‌ها و زمینه‌های خشونت در بین دانش‌آموزان و برخی به زمینه‌ها و عوامل موثر بر عدالت‌آموزشی توجه داشته‌اند. منتهی مساله‌ای که مطرح است و با تجدد هر چه بیشتر جامعه، ضروری تر به نظر می‌رسد، موضوع عدالت‌آموزشی و خشونت است که در این رابطه روندهای

^۱. Cleopur, Lager, Skin & Johnson

فعلی جامعه نشان می‌دهد که با اهمیت یافتن آموزش برای دانش‌آموزان و خانواده‌های آنان، در آینده، این موضوع از محورهای مهم جامعه، خواهد بود و تعلق و یا خطا در آن زمینه‌های بروز خشونت را فراهم می‌کند. موضوعی که این مطالعه بدان پرداخته است. با توجه به زمینه‌های نظری و تجربی موضوع که تا به اینجا مورد اشاره قرار گرفت، این پژوهش به دنبال بررسی رابطه بین عدالت آموزشی و خشونت در بین دانش‌آموزان بوده، لذا فرضیه اساسی این پژوهش عبارتست از:

فرضیه اصلی: بین عدالت آموزشی با خشونت رابطه وجود دارد؛

فرضیه‌های فرعی: بین عدالت توزیعی، رویه‌ای و تعاملی با تاکتیک‌های تعارض کلامی، روانی و فیزیکی رابطه وجود دارد.

روش پژوهش

روش این پژوهش، پیمایشی و از زمره پژوهش‌های همبستگی محسوب می‌شود که جامعه آماری آن را کلیه دانش‌آموزان متوسطه (نیمه دوم) شهرکرد تشکیل دادند. تعداد کل دانش‌آموزان ۵۰۷۵ نفر بودند که با استفاده از فرمول کوکران ۳۶۰ نفر به عنوان حجم نمونه انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری بصورت خوشه‌ای چند مرحله بوده است. بدین منظور، منطقه دو در شهرکرد بر اساس نقشه به صورت یک خوشه، بلوک‌بندی و سپس در هر بلوک و منطقه یک آموزشگاه انتخاب و در مرحله آخر، یک کلاس از متوسطه دوم انتخاب گردید و در آن پرسشنامه توزیع و تکمیل شد.

به منظور بررسی عدالت آموزشی در مدارس از پرسشنامه سنجش عدالت آموزشی محقق ساخته استفاده شده است و به منظور بررسی گرایش به خشونت در مدارس از پرسشنامه اشترواس استفاده شده است. پرسشنامه خشونت در مدارس اشترواس پایایی و روایی مقیاس را روی ۲۱۴۳ نفر از زوج‌های آمریکایی ارزیابی نموده و با ضریب آلفای کرونباخ پایایی حداقل $0.87 < P$ را برای مقیاس خشونت به دست آورد (کامرانی فکور، ۱۳۸۵).

این مقیاس در ایران برای نخستین بار توسط محمد خانی (۱۳۸۴) به فارسی برگردانده شد و با کسب اجازه از اشتروس به کار گرفته شد. میانگین ضریب پایایی این مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ از 0.79 برای خشونت روانشناختی تا 0.91 برای مذاکره گزارش شده است (محمد خانی، ۱۳۸۴). پرسش‌نامه عدالت آموزشی محقق ساخته می‌باشد که روایی محتوایی آن با استفاده از نظرات اساتید دانشگاه تأیید گردیده است و پایایی پرسش‌نامه 0.87 به دست آمده. در این تحقیق ابعاد عدالت آموزشی، عدالت رویه‌ای، توزیعی و تعاملی به عنوان متغیر مستقل و ابعاد خشونت، تعارض، خشونت کلامی، روانی و خشونت فیزیکی به عنوان متغیر وابسته انتخاب شده است. تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی صورت گرفته است. در سطح آمار توصیفی از میانگین و انحراف معیار و در سطح آمار استنباطی از آزمون کالموگروف-اسمیرنوف، ضریب همبستگی پیرسون؛ برای تدوین مدل رابطه عدالت و خشونت و محاسبه دقیق ضریب اثر عدالت آموزشی و خشونت، از معادلات ساختاری استفاده شده است. پردازش داده‌ها در محیط نرم‌افزار SPSS و AMOS صورت گرفته است.

یافته‌ها

اطلاعات در دو سطح استنباطی و توصیفی، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. بر اساس جدول ۱، دامنه نمرات عدالت توزیعی، رویه‌ای و تعاملی بین ۲ تا ۱۵ در نوسان بوده است. نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد دامنه نمرات تاکتیک‌های تعارض، روانی بین ۰ تا ۲۵ و فیزیکی بین ۰ تا ۲۰ در نوسان بوده است.

جدول ۱- توزیع کمینه، بیشینه، میانگین و انحراف معیار عدالت آموزشی

	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف معیار
توزیعی	۲	۱۵	۶/۴۲	۳/۲۷
رویه ای	۳	۱۵	۶/۱۴	۳/۴۶
تعاملی	۳	۱۵	۷/۲۰	۳/۷۸

جدول ۲- توزیع کمینه، بیشینه، میانگین و انحراف معیار خشونت

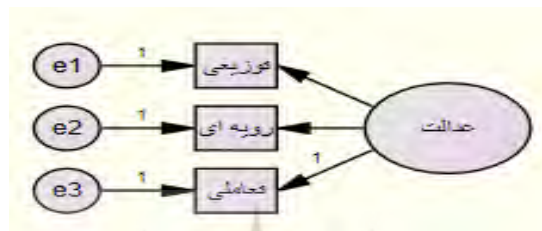
	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف معیار
تاکتیک‌های تعارض	۰	۲۵	۱۳/۰۶	۵/۷۰
کلامی - روانی	۰	۲۵	۸/۹۴	۶/۶۵
فیزیکی	۰	۲۰	۶/۰۰	۶/۲۱

بر اساس نتایج جدول ۳، ضریب همبستگی بین تاکتیک‌های تعارض کلامی-روانی و فیزیکی با عدالت توزیعی-رویه‌ای و تعاملی در سطح $p \leq 0.05$ معنی‌دار بوده است. بنابراین بین تاکتیک‌های تعارض، کلامی-روانی و فیزیکی با عدالت توزیعی، رویه‌ای و تعاملی، رابطه معکوس وجود دارد. به عبارت دیگر با افزایش ابعاد عدالت آموزشی، میزان خشونت در هریک از ابعاد خشونت فیزیکی، کلامی-روانی و تاکتیک‌های تعارض، کاهش می‌یابد.

با توجه به شاخص‌های ارزیابی برازندگی مدل اندازه‌گیری به ویژه نسبت مجذور کای بر درجات آزادی (۲/۰۳)، شاخص نیکویی برازش، GFI (۰/۹۷)، شاخص برازندگی تطبیقی، CFI (۰/۹۶) شاخص برازندگی افزایشی، IFI (۰/۹۶)، شاخص برازندگی هنجار شده، NFI (۰/۹۶)، شاخص توکر-لویس، TLI (۰/۹۵) و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب، RMSEA (۰/۰۵۶) مدل اندازه‌گیری عوامل مکنون از برازندگی و روایی سازه خوبی برخوردار است.

جدول ۳- ضریب همبستگی بین ابعاد خشونت با ابعاد عدالت آموزشی

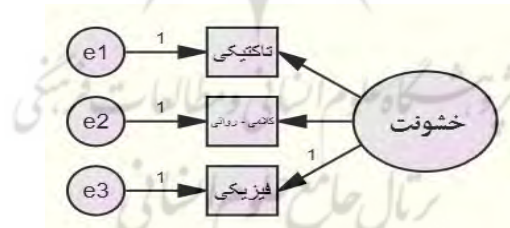
تعاملی	رویه‌ای		توزیعی			
	P	R	p	R		
تاکتیک‌های تعارض	۰/۰۰۵	-/۱۹۱	۰/۰۱۱	-/۱۷۱	۰/۰۰۱	-/۲۸۹
کلامی-روانی	۰/۰۰۱	-/۲۱۳	۰/۰۱۰	-/۱۷۳	۰/۰۰۸	-/۱۸۰
فیزیکی	۰/۰۰۱	-/۲۳۱	۰/۰۱۴	-/۱۶۵	۰/۰۲۲	-/۱۵۵



شکل ۱- مدل اندازه‌گیری عدالت آموزشی

جدول ۴- شاخص‌های برازش الگوی اندازه‌گیری متغیرهای مکنون عدالت آموزشی

شاخص‌ها	χ^2/df	IFI	TLI	CFI	NFI	GFI	RMSEA
مقادیر	۲/۱۲	۰/۹۵	۰/۹۴	۰/۹۶	۰/۹۶	۰/۹۷	۰/۰۵۶

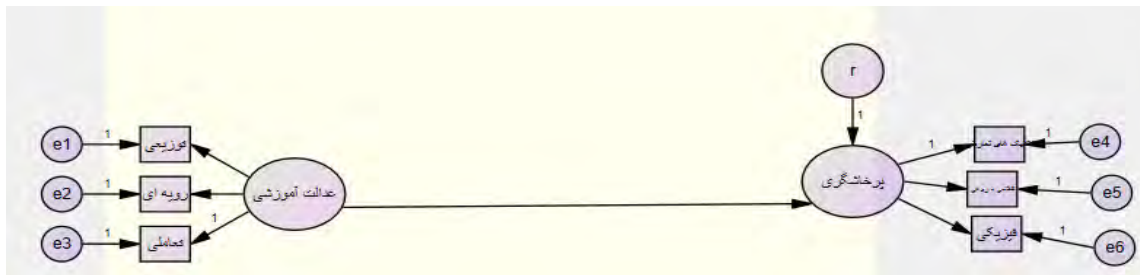


شکل ۲- مدل اندازه‌گیری خشونت

با توجه به شاخص‌های ارزیابی برازندگی مدل اندازه‌گیری به ویژه نسبت مجذور کای بر درجات آزادی (۲/۰۳)، شاخص نیکویی برازش، GFI (۰/۹۴)، شاخص برازندگی تطبیقی، CFI (۰/۹۶)، شاخص برازندگی افزایشی، IFI (۰/۹۳)، شاخص برازندگی هنجار شده، NFI (۰/۹۲)، شاخص توکر-لوئیس، TLI (۰/۹۴) و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب، RMSEA (۰/۰۷۸) مدل اندازه‌گیری عوامل مکنون از برازندگی وروایی از سازه خوبی برخوردار است. عدالت آموزشی نیز بر خشونت تأثیر منفی دارد.

جدول ۵- شاخص‌های برازش الگوی اندازه‌گیری متغیرهای مکنون خشونت

شاخص‌ها	χ^2/df	IFI	TLI	CFI	NFI	GFI	RMSEA
مقادیر	۲/۰۶	۰/۹۳	۰/۹۴	۰/۹۶	۰/۹۲	۰/۹۴	۰/۰۷۸



شکل ۳- مدل معادله ساختاری اثر عدالت آموزشی بر پرخاشگری

در جدول ۶ محاسبه وزن‌های رگرسیونی متغیرهای آشکار عدالت (توزیعی، رویه‌ای و تعاملی) و متغیرهای آشکار خشونت (تاکتیک‌های تعارض، کلامی و فیزیکی) به منظور تعیین همسویی و هماهنگی وزن‌های رگرسیونی متغیرهای مذکور انجام شده است که همسویی متغیرهای آشکار و مکنون را نشان دهد. محاسبه ضرایب نشان می‌دهد کلیه روابط بین متغیر پنهان عدالت آموزشی و خشونت با ابعاد آن، همسو و وزن‌های رگرسیونی در سطح $0/01$ معنی‌دار بوده است. بنابراین هماهنگی و همسوئی لازم بین متغیرهای آشکار و پنهان وجود دارد. در نهایت در مدل نهایی، میزان تأثیر عدالت آموزشی بر خشونت برابر با $0/460-$ بوده است که در سطح $0/01$ معنی‌دار بوده است که بدان معنی است که با افزایش عدالت آموزشی میزان خشونت کاهش می‌یابد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

جدول ۶- وزن‌های رگرسیونی تأثیر عدالت آموزش بر خشونت

وزن‌های رگرسیون	میزان برآورد استاندارد شده	S.E.	C.R.	سطح معنی‌داری
توزیعی == عدالت آموزشی	۰/۸۵۳	۱۷/۹۵	۰/۰۴۴	۰/۰۰۱
رویه‌ای == عدالت آموزشی	۰/۸۶۱	۱۸/۲۴	۰/۰۴۶	۰/۰۰۱
تعاملی == عدالت آموزشی	۰/۹۳۹	۱۹/۵۶	۰/۰۴۳	۰/۰۰۱
تاکتیک‌ها/تعارض == خشونت	۰/۳۶۳	۱/۰۱	۰/۰۲۳	۰/۰۰۱
کلامی-روانی = خشونت	۰/۹۰۳	۱۷/۲۳	۰/۰۱۲	۰/۰۰۱
فیزیکی == خشونت	۰/۶۹۱	۱۲/۱۹	۰/۰۲۵	۰/۰۰۱
عدالت آموزشی == خشونت	-۰/۴۶۰	۱۰/۱۱	۰/۰۳۸	۰/۰۰۱

بحث و نتیجه‌گیری

به لحاظ جامعه‌شناختی، آموزش به عنوان یکی از نهادهای اساسی جامعه مطرح است و روز به روز برای افراد و خانواده‌ها از اهمیت بیشتری برخوردار می‌شود. افزایش توجهات و اهمیت یافتن امر آموزش در خانواده‌ها، سبب افزایش توقعات و انتظارات والدین از خروجی آموزش شده است. از این رو، خلل و یا بی‌عدالتی در امر آموزش مشکلاتی را در پی خواهد داشت. بروز و ظهور بی‌عدالتی در این نهاد مهم، بر بروز انواع خشونت، چه از طرف دانش‌آموزان و چه از طرف خانواده‌های آنها به صورت پنهان یا آشکار، فراهم می‌شود. از این بابت عدالت آموزشی و توجه به فرصت‌های عادلانه آموزشی، امکان دسترسی عادلانه به این فرصت‌ها و دیگر زمینه‌های آن، باید در دستور کار برنامه‌ریزان آموزشی قرار گیرد.

بر این اساس، نتایج بررسی فرضیه‌های این پژوهش نشان داد، بین عدالت آموزشی و خشونت، بین عدالت آموزشی با تعارض و بین عدالت آموزشی با خشونت فیزیکی و بین عدالت آموزشی با خشونت روانی رابطه منفی وجود دارد. به عبارتی با افزایش عدالت در امر آموزش، خشونت‌های فیزیکی، روانی و تعارضات، کاهش می‌یابد و با افزایش بی‌عدالتی، بستری برای انواع خشونت فراهم می‌شود. در بررسی‌هایی که در پیشینه پژوهش‌های انجام شده، صورت گرفت، شواهد پژوهشی کاملاً مرتبط با پژوهش حاضر در اختیار پژوهشگران پژوهش حاضر قرار نگرفت، با این حال، یافته‌های این پژوهش به طور نسبی با نظرات، ایده‌ها و برخی از یافته‌های محققان و نظریه‌پردازان دیگر نظیر اسمیت و شارپ (۱۹۹۵)، آرورا و تامیسون (۱۹۸۸) و علاق‌بند و همکاران (۱۳۸۵) همسویی‌های مستقیم و غیرمستقیمی را نشان می‌دهد.

آنچه در حوزه نظریات و پژوهش‌های مربوط به عدالت آموزشی مورد غفلت قرار گرفته است، به طور نسبی، نقش حفاظتی ارزش‌ها برای بهزیستی دانش‌آموزان مدارس است. پژوهشگران مختلف از جمله (گل‌پرور ۱۳۸۹) و (محمدی و دهقان ۱۳۸۳) و (بنی‌اسدی ۱۳۸۸) در پژوهش‌های خود به خوبی نقش مدارس و معلمان در اجرای عدالت آموزشی و به طور عام عدالت را تصریح نموده و به اهمیت آن پرداخته‌اند، ولی آنچه که به نظر می‌رسد کمتر به لحاظ نظری پرداخته و مورد نظر قرار گرفته است، نقش عدالت آموزشی در حفاظت از

بهریستی دانش‌آموزان است. همچنین کاهش خشونت‌های کلامی و روانی در خانواده و اجتماع با کاهش خشونت‌های فیزیکی و تعارض همراه است.

شواهد حاصل از این پژوهش نشان می‌دهد که توجه به ارکان و ابعاد عدالت آموزشی، کارکرد حفاظتی برای دانش‌آموزانی است که در آینده‌ای نه چندان دور، بار مسئولیت خانواده را به دوش خواهند کشید. این کارکرد حفاظتی به نظر می‌رسد که از طریق چند سازوکار اجتماعی روانی در سطح جامعه و مدارس وارد عمل می‌شود. اولین سازوکار مربوط به دخالت و رعایت ملاحظات ارزشی در مدارس و برنامه‌ریزی‌های آموزشی و تعاملات درون مدرسه‌ای است.

به هر حال، نگاهی به نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون نیز برای هر سه بُعد خشونت و رفتارهای انفعالی آن، وضعیت را به صورت مناسب‌تری روشن خواهد کرد. برای خشونت و رفتارهای منتج از آن، عدالت آموزشی می‌تواند یک اهرم بازدارنده باشد. عدالت آموزشی در سه بُعد رویه‌ای، توزیعی و تعاملی باید جزء سازوکارهای حفاظتی مدارس به کار گرفته شود. تبعیض و تفاوت قائل‌شدن بدون در نظر گرفتن توانایی‌های دانش‌آموزان که گاهی خواسته و ناخواسته، مدارس یا شرایط سیاسی برای افراد ایجاد می‌کنند، آنان را آماده انزجار و استقبال از خشم و خشونت در سطح خانواده و جامعه می‌نماید. البته نباید نقش برنامه‌ریزان امر آموزش، برای نظارت و برقراری عدالت در ابعاد مختلف آن با در نظر گرفتن کمبودها، فقر و تفاوت‌های اجتماعی را فراموش کرد. بهتر است بخش عمده‌ای از برقراری عدالت از طریق برنامه‌ریزان صورت پذیرد تا بتوان احساس عدالت را افزایش و میزان خشونت به ویژه در رفتار دانش‌آموزان را کاهش داد.

منابع

- اکبری، رضا (۱۳۸۵)، **ماهیت پرخاشگری**، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- انصاری، مریم و رجبی، معصومه (۱۳۹۵). «تحلیلی بر مؤلفه‌های عدالت آموزشی از نظر جان راولز»، *هفتمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت*، ۲۹ و ۳۰ اردیبهشت ۱۳۹۵، دانشگاه شیراز.
- بابایی، محبوبه و همکاران (۱۳۹۲). «عوامل و ریشه‌های خشونت در بین دانش‌آموزان دبیرستان آذر شهر»، *مطالعات علوم اجتماعی ایران*، سال ۱۰، ش ۴: ۱-۱۲.
- بازرگان، زهرا؛ صادقی، ناهید و لواسانی، مسعود (۱۳۸۳). «خشونت کلامی از دیدگاه دانش‌آموزان دختر و پسر مدارس راهنمایی»، *پژوهش‌های روانشناسی*، ۴: ۷-۲۹.
- بازرگان، زهرا؛ صادقی، ناهید و لواسانی، مسعود (۱۳۸۲). «بررسی وضعیت خشونت کلامی در مدارس شهر تهران»، مقایسه نظرات دانش‌آموزان و معلمان، *روانشناسی و علوم تربیتی*، ۱۰: ۱-۲۸.
- برکوتیز، لئونارد (۱۳۷۲). «*روان‌شناسی اجتماعی*»، ترجمه محمدحسین فرجاد، عباس محمدی، تهران: انتشارات اساطیر.
- پورافکاری، نصرالله (۱۳۷۸). «پرخاشگری و فرهنگ»، *مجله پژوهشی دانشگاه اصفهان*، ۱-۲: ۱۳-۲۸.

- رضائیان، علی و رحیمی، فرج الله (۱۳۸۸). «بررسی تأثیر گذار عدالت رویه‌ای بر رفتار شهروندی سازمانی»، *چشم‌انداز مدیریت*، ۷(۲۹): ۶۹-۸۷.
- ریتزر، جورج (۱۳۸۰). *نظریه‌های جامعه‌شناسی در دوران معاصر*، (ترجمه محسن ثلاثی)، تهران، انتشارات علمی.
- زارعی، مصطفی؛ منظمی‌تبار، جواد و اسدیگی، مهدی (۱۳۹۹). «عوامل اجتماعی مؤثر بر گرایش به نزاع و خشونت بین فردی در بین جوانان ۱۸-۳۰ سال منطقه خضر و اسلام شهر همدان»، *دانش انتظامی استان همدان*، دوره ۵ ش. ۳: ۱۲۹-۱۵۲.
- سلمانزاده، داوود (۱۳۹۳). «بررسی علل خشونت در بین دانش‌آموزان دوره متوسطه شهرستان آذرشهر و عوامل مؤثر بر آن»، مجموعه مقالات نخستین همایش ملی علوم تربیتی و روانشناسی، ۲۲ آذرماه ۱۳۹۳، اندیشه سازان مبتکران جوان مرودشت.
- سلیمی، علی و داورى، غلامرضا (۱۳۸۶). *جامعه‌شناسی کجروی*، پژوهشکده حوزه و دانشگاه قم.
- شکاری، عباس، قیاسی، الهام و خاصه، سمانه (۱۳۹۲). «جایگاه عدالت آموزشی در تحول نظام تعلیم و تربیت ایران، چهارمین همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت مبانی فلسفی تحول در نظام آموزش و پرورش ایران، ۸-۹ خردادماه، دانشگاه فردوسی.
- صادقی‌ده‌چشمه، ستار (۱۳۹۹). «پژوهش راهکارهای جلب و توسعه مشارکت‌های مردمی در حوزه کاهش خشونت‌های اجتماعی»، دفتر امور اجتماعی و فرهنگی استانداری چهار محال و بختیاری.
- علاقبندراد، جواد؛ دشتی، بهنوش و مرادی، مازیار (۱۳۸۵). «مواجهه با خشونت در نوجوانان عوامل شناختی رفتاری و انعطاف‌پذیری»، *تازه‌های علوم شناختی* ۵(۲): ۲۶-۳۶.
- علمی، محمود و تیغ‌زن، خدیجه (۱۳۸۷). «تعیین میزان شیوع خشونت و عوامل اجتماعی مؤثر بر آن در بین دانش‌آموزان و دبیرستان‌های دخترانه و پسرانه عجب‌شیر»، *مطالعات جامعه‌شناسی*، ۱(۱): ۲۵-۴۶.
- گل‌پرور، محسن (۱۳۸۹). «بررسی نقش اخلاق تحصیلی، عدالت آموزشی در رفتارهای مدنی-تحصیلی دانشجویان»، *اندیشه‌های تازه علوم تربیتی*، ۴(۵): ۲۵-۴۱.
- قریشی‌خوراسگانی، مریم، نظرزاده زارع، محسن و بهرامی، بهنوش (۱۴۰۰). «بررسی وضعیت عدالت آموزشی در مدارس دولتی تهران»، *مدیریت مدرسه*، ۱(۱۹): ۲۶۲-۲۸۸.
- گلمکانی، پروین (۱۳۹۲). «تبیین جامعه‌شناختی ادراک عدالت آموزشی در بین دانشجویان»، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد جامعه‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده ادبیات و علوم انسانی.
- لواسانی، مسعود، یوسلیانی، علی و کرمی، مرضیه (۱۳۸۷). «فراوانی و علل رفتارهای خشونت‌آمیز در مدارس دوره راهنمایی لرستان»، *روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۲: ۷۷-۱۰۰.
- محمدی، حکمت (۱۳۸۵). «بررسی عوامل مؤثر بر پرخاشگری دانش‌آموزان پسر دوره آموزش متوسطه استان اردبیل»، وزارت آموزش و پرورش، شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش.

محمدی، محمد و دهقان، حسین (۱۳۸۳). «آموزش و پرورش و گفت‌وگوهای نوین»، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

مرزوقی، رحمت‌الله و حیدری، معصومه و حیدری، الهام (۱۳۹۱). «بررسی رابطه عدالت آموزشی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم بهزیستی و توان بخشی»، *گام‌های توسعه در آموزش پزشکی*، ۱۰(۳): ۲۱۰-۲۱۶

مه‌آبادی، سیامک (۱۳۸۷). «بررسی رابطه کژرفتاری اجتماعی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر اصفهان با عوامل آموزشی، وزارت آموزش و پرورش»، شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش استان تهران.

نجفی‌ابرنادآبادی، علی‌حسین (۱۳۷۹). «دوران گذر خشونت و امنیت عمومی»، *امنیت*، ۱۱ و ۱۲: ۹-۱۸.

نوابی‌نژاد، شکوه (۱۳۸۷). *رفتارهای نابهنجار کودکان و راه‌های پیشگیری و درمان*، تهران: انتشارات انجمن اولیا و مربیان.

نیازی، محسن و عشایری، طاها (۱۳۹۶). «تحلیل وضعیت قتل در استان مرکزی»، *تحلیل مسایل اجتماعی کشور، مقالات استان مرکزی*، شورای اجتماعی وزارت کشور و دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران، انتشارات پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات.

وزارت کشور (۱۳۸۳). *روند تغییرات آسیب‌های اجتماعی، مجله کاوش*، شماره ۳.

وزارت کشور (۱۳۹۲). *پیمایش آسیب‌های اجتماعی کشور*، دفتر امور اجتماعی، پایگاه داده‌های اجتماعی.

Bessant, Judith, Hil, Richard, Watt, Rob, and Webber, Ruth, (1999). *Thinking the Problem of Youth Violence and Families*, Australian Institute of Criminology.

Brich, S. H. And Ladd G. W (1997). The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment, *Journal of School Psychology*, 4(12), 45-55. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)

Cezar Es, Marziale MHP. (2006) Occupational Violence Problems in an Emergency Hospital in Londrina, Parana, Brazil. *Cadernos de Saude Publica*. 22(1): 217-21.

Collins, S. (2003). Filling Educational Gaps with Online Learning: An Educationally, Economically Sound Solution. *Technological Horizons in Education*, 30(6), 42-43.

Eniola, M. S. (2007). The Influence of Emotional Intelligence and Self-Regulation Strategies on Remediation of Aggressive Behaviours in Adolescent with Visual Impairment. *Studies on Ethno-Medicin*, 1(1): 71-77.

Hofmann, S. G. (2010). The Affective Style Questionnaire: Development and Psychometric Properties. *Journal of Psychopathol Behavior Assessment*, 32, 255-263. <https://doi.org/10.1007/s10862-009-9142-4>

- Kliwer, W., Lepore, S.J., Oskin, D. & Johnson, P.D. (1998). The Role of Social and Cognitive Processes in Children's Adjustment to Community Violence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 199-209. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.66.1.199>
- Kul, Chanya, Ngang, Tang (2015). *Decresing Student Ciolence in School by Mediator: A Case Study*. *Protectia-Social and Behavior Science*, 190, 77-81.
- Little Judith Warren, Bartlett, Lora (2010). The Teacher Workforce and Problems of Educational Eqity. *Review of Research in Education*. 34, 285-328. <https://doi.org/10.3102/0091732X09356099>
- Lopez, Patricia Baquedan, Alexander, Rebecca Anne (2013). Equity Issues in Parental and Community Innovement Inschools. *Review Resrach in Education*. 37(1), 149-182. <https://doi.org/10.3102/0091732x12459718>
- Lynch, Katheen. Baker, John (2005). Equality in Education: An Equality of Condition Perspective. *Theory and Reseach in Education*. 2(3), 131-164. <https://doi.org/10.1177/1477878505053298>
- Margaret Cahalan, Laura W. Perna, Mika Yamashita, Ramon Ruiz, & Khadish O. Franklin (2017). *Indicators of Higher Education Equity in the United States: 2017 Trend Report*.
- Mccabe, D.L., Trevino, L.K. & Butterfield, K. D. (2001). Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research. *Ethics & Behavior*, 11(3), 219-232. https://doi.org/10.1207/S15327019EB1103_2
- Megargee, E. and Hokanson, J. (1970). *The Dynamics Aggression. Individual, Group and International Analysis*, Hariper & Row.
- Sheldon, G. W. (2000). The Search for Quality and Equality. In: A. R. Welch and E. R. Beauchamp (Eds.), *Third World Education: Quality and Equality*. Routledge.
- Stonet. Jahawar, I. & Kisamore, J. (2009). Using the Theory of Planned Behavior and Cheating Justifications to Predict Academic Misconduct. *Career Development International*, 14(3), 221-241. <https://doi.org/10.1108/13620430910966415>