

کندوکاو خشونت و راهبردهای مقابله با آن در میان دانش آموزان

شکیلا اکبری^۱، داریوش بوستانی^۲

۱. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران.

۲. دانشیار بخش جامعه‌شناسی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان ایران. (نویسنده مسئول).

مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، دوره هشتم، شماره پنجاه و ششم، سال ۱۴۰۲، صفحات ۲۸۰-۲۵۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۰/۱۵

تاریخ وصول: ۱۴۰۱/۰۹/۰۶

چکیده

خشونت در مدرسه پدیده‌ای است که می‌تواند کودکان را از سنین پایین با انواع آسیب‌درگیر کند و بر زندگی فردی و اجتماعی آنان اثرات بلندمدتی بگذارد. بر این اساس، مطالعه حاضر درصدد بررسی خشونت و راهبردهای مقابله با آن در میان دانش‌آموزان است. روش‌شناسی کیفی نظریه زمینه‌ای به‌عنوان رویکرد پژوهش مورد استفاده قرار گرفت. میدان مطالعه، شهر شیراز است و مشارکت‌کنندگان هجده نفر (شش پسر و دوازده دختر) از دانش‌آموزان مقطع سوم و چهارم ابتدایی که در کانون پرورش فکری شماره یک شیراز عضو بودند با روش نمونه‌گیری هدفمند و نمونه‌گیری نظری انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از مصاحبه عمیق نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها منجر به خلق سبزه مقوله و یک مقوله هسته گردید که عبارت انداز: خشونت عمودی، خشونت افقی، توسل به خشونت فیزیکی، پاپوش درست کردن، توسل به مسئولین مدرسه، انفعال، گفتگو و پیگیری، حمایتگری، توسل به شبکه خانوادگی، تاکتیک دوست شدن، مقاومت در درس (مثبت و منفی)، اقناع، قطع ارتباط و گریز. مقوله هسته نیز عبارت است از: مدرسه کانون تولید و بازتولید خشونت. به‌طور کلی یافته‌ها نشان می‌دهد که خشونت به زبان مشترک در ساختار آموزشی بدل شده است و با تغییر ماهیت، بیش از آنکه به جسم کودکان آسیب وارد کند، روح آن‌ها را مورد آزار قرار می‌دهد. بر این اساس کودکان برای کاهش آسیب و تغییر وضعیت موجود خود به‌عنوان قربانی روش‌های خلاقانه‌ای را در مواجهه با خشونت در محیط مدرسه خلق می‌کنند و بکار می‌برند.

کلیدواژه: خشونت در مدرسه، دانش‌آموزان، راهبرد، مقابله با خشونت، نظریه زمینه‌ای.

مقدمه

خشونت پدیده‌ای است که همهٔ جوامع با آن درگیرند؛ مفهومی که ما آن را به‌عنوان خشونت می‌شناسیم به‌واسطهٔ تفاوت‌های فرهنگی، تاریخی، سیاسی و اقتصادی شکل‌گرفته است و می‌تواند در بسترهای اجتماعی متفاوت، نمودهای متفاوتی داشته باشد (نورث^۱، ۱۳۹۵). این مفهوم گیج‌کننده که اغلب بر سر تعریف آن توافقی وجود ندارد گاهی به‌قدری آشکار است که پیامدهای کشنده آن به‌راحتی قابل تشخیص است و در مواردی دیگر پنهان در زیر ظاهر فریبندهٔ ایدئولوژی، جنون و تعلیق تفکر انتقادی بر روابط اجتماعی در سطوح مختلف تأثیر می‌گذارد (ژیژک^۲، ۱۳۹۸؛ اشپیرنگر و بیلون^۳، ۲۰۱۶).

با اینکه مفهوم خشونت، پرخاش^۴ و پرخاشگری^۵ اغلب در معنایی مترادف به کار می‌روند اما می‌توان با تأکید بر هر یک از ابعاد این مفهوم چندبعدی در روانشناسی و روانشناسی اجتماعی^۶ تعریف متفاوتی دارند تعریف متفاوتی از خشونت به دست آورد (پارسا مهر و همکاران، ۱۳۹۱؛ بابائی و همکاران، ۱۳۹۲). سازمان بهداشت جهانی^۷، خشونت را همهٔ اشکال سو رفتار جسمی، آزار جنسی، آزار عاطفی، اغفال، یا رفتار افعال گرایانه، استثمار تجاری یا سایر مواردی که منجر به صدمه و آسیب بالفعل یا بالقوه به سلامت، بقا، تکامل یا منزلت فرد می‌شود، می‌داند (عرب و همکاران، ۱۳۹۴).

در تعاریف آسیب‌شناسی اجتماعی^۸ نیز، خشونت رفتاری است که برای آسیب رساندن به دیگران سر می‌زند و دامنهٔ آن از تحقیر و توهین، تجاوز، ضرب و جرح تا تخریب اموال و دارایی‌ها و قتل گسترده است (صدیق سروستانی، ۱۳۹۰: ۱۱۵). علاوه بر تعاریف فوق که برحسب اشکال خشونت صورت گرفته است، می‌توان خشونت را بر اساس اینکه چه گروهی قربانی^۹ می‌شود و آسیب متوجه چه کسانی است هم، تعریف کرد مانند دسته‌بندی همسرآزاری، سالمندآزاری و کودک‌آزاری^{۱۰} (صدیق سروستانی، ۱۳۹۰). از آنجاکه همواره بزرگسالان بر کودکان به دلیل موقعیت فرودستان و نداشتن قدرت، تسلط داشتند و فانتزی‌های دنیای خود را برای کنترل بیشتر و رسیدن به الگوی کودک خوب بر آن‌ها تحمیل می‌کردند (بولریندربرگر^{۱۱} و همکاران، ۱۳۹۵) می‌توان خشونت علیه کودکان^{۱۲} و کودک‌آزاری را در قالب پیوستاری شامل جزئی‌ترین آزارهای غیرقابل مشاهده تا شدیدترین آسیب‌های فیزیکی که منجر به مرگ می‌شود نشان داد. اینکه ما چه چیزی را به‌عنوان خشونت در دنیای کودکی شناسایی کنیم بسیار وابسته به زمینهٔ اجتماعی و فرهنگی است؛ با این حال درگیری کودکان با خشونت در محیط‌های خصوصی چون خانواده و محیط‌های اجتماعی و عمومی تر مانند مدرسه انکارناپذیر و قابل مشاهده است.

¹ Douglass S. North

² Zizek

³ Springer & Le Billon

⁴ Aggressive

⁵ Aggression

⁶ Social Psychology

⁷ World Health Organization

⁸ Social Pathology

⁹ Victim

¹⁰ Child abuse

¹¹ Doris Bühler Niederberger

¹² Violence against Children

مدرسه همواره به واسطه موقعیت آموزشی اش مورد توجه محققان بوده است. بستری که مدرسه برای آموزش کودکان فراهم می کند زمینه مناسبی برای اعمال سلطه و بروز خشونت در قالب برنامه ریزی و الگوهای تربیتی است. در مدرسه میکروسیستم های^۱ چندگانه ای از تعاملات اجتماعی با معلمان و دیگر دانش آموزان مشاهده می شود؛ علاوه بر آن انتظارات جامعه از مدارس، دانش آموزان و معلمان بر همزیستی اجباری این گروه و تعامل آن ها با یکدیگر اثر می گذارد (میدو^۲، ۱۳۹۳: ۲۱۳ و ۲۱۶).

با توجه به اینکه تجربه کودکان از خشونت در محیط اجتماعی مدرسه تأثیرات منفی بسیاری بر دوران کودکی و حتی بزرگسالی شان دارد و رشد فردی و اجتماعی دانش آموزان را با مشکل روبه رو می کند همواره مطالعه خشونت در مدرسه^۳ موضوعی مورد توجه بوده است. مفهوم خشونت در مدرسه از سال ۱۹۹۲ به عنوان مفهومی با ساختار چندوجهی شامل موارد گسترده ای از قربانی شدن معلم، قربانی شدن کودک، استثمار جسمی و روانی، تهدید، زورگویی، قلدری^۴، دعوا، اخلال در کلاس، فعالیت دارودسته ها^۵، خودکشی، قتل و ... مورد استفاده قرار گرفت (میلر و همکاران^۶، ۲۰۱۸).

از آنجاکه تجربه خشونت در دوران کودکی می تواند بر روان و رفتار قربانی اثرات بلندمدت برجای بگذارد، سلامت روانی و قدرت سازگاری او را کاهش دهد و اختلالات روانی همچون اضطراب و افسردگی را در پی داشته باشد (عرب و همکاران، ۱۳۹۳) همچنین به دلیل عدم شناخت و کنترل رفتار خشونت آمیز در مدرسه از طریق فرایند جامعه پذیری تثبیت شود و به صورت بخشی از ویژگی های رفتاری در جامعه ادامه پیدا کند و حتی در دوران نوجوانی و بزرگسالی به نوعی هنجار رفتاری تبدیل شود شایسته است از دیدگاه جامعه شناسی مورد مطالعه قرار گیرد (گلستانی و همکاران، ۱۴۰۱).

در ایران ابعاد خشونت علیه کودکان در مدرسه هنوز به طور مفصل مورد مطالعه و کندوکاو قرار نگرفته است و ناشناخته های این پدیده بسیارند با این حال مطالعات محدودی که در این زمینه انجام شده است در حوزه روانشناسی و علوم تربیتی جا دارد و مطالعات جامعه شناختی و از نوع کیفی بسیار نادر است. شاید کم سنی کودکان ابتدایی و تصور اینکه آن ها درک درستی از مفهوم خشونت ندارند مانع از دخیل کردنشان در فرآیند پژوهش است اما به دلیل حساسیت بیشتر این گروه و آسیب پذیرتر بودنشان در برابر پیامدهای خشونت، مطالعه این گروه اهمیتی دوچندان می یابد. تحقیقات داخلی مرتبط را می توان در پنج حوزه جامعه شناسی، سلامت و رفاه، روانشناسی، علوم تربیتی و مددکاری اجتماعی مشاهده کرد که در این قسمت تأکید بر پژوهش های جامعه شناختی و نزدیک به آن است.

کریمی (۱۳۹۰) در تحقیقی با عنوان «بررسی انواع خشونت کلامی و عوامل پدیدآورنده آن از نظر دانش آموزان و معلمان» به این نتیجه رسید که خشونت کلامی در مدارس پسرانه و در بین معلمان مرد به طور معناداری از مدارس دخترانه و در بین معلمان زن بیشتر است و بین دیدگاه دانش آموزان و معلمان، دانش آموزان پسر و دختر در خصوص انواع خشونت کلامی و عوامل پدیدآورنده

¹ Microsystem

² S. Meadows

³ School Violence

⁴ Bullying

⁵ Gang

⁶ Miller

آن تفاوت معناداری وجود دارد. بیرامی و همکاران (۱۳۹۲) در تحقیقی با عنوان «قلدری سنتی و سایبری در نوجوانان» به این نتیجه رسیدند بین قلدری و اشکال سنتی و سایبری آن با کیفیت ارتباط معلم-دانش آموز رابطه منفی وجود دارد و قلدری در بین دانش آموزان پایه دوم و سوم نسبت به پایه اول شایع تر و کیفیت ارتباط با معلم منفی تر بوده است. علیوردی نیا و سهرابی (۱۳۹۴) در تحقیقی با عنوان «تحلیل اجتماعی قلدری» که در میان دانش آموزان اول تا سوم دبیرستان انجام داده اند به این نتیجه رسیدند که قلدری دانش آموزان پسر به طرز معناداری بیشتر از دانش آموزان دختر است و خودکنترلی پایین، پیوند افتراقی و فشار عمومی به ترتیب پیش بینی کننده های قلدری می باشند. قادر زاده و قادری (۱۳۹۴) در تحقیق دیگری با عنوان «تحلیل چند سطحی خشونت ورزشی» به این نتیجه رسیدند که در بین ابعاد خشونت، نوع غالب خشونت کلامی است و خشونت فیزیکی شدید در پایین ترین سطح قرار دارد و همچنین خشونت ورزشی با متغیرهای قربانی خشونت شدن، شاهد خشونت بودن، بی عدالتی در مدرسه، توانایی حل مسالمت آمیز تضادها، میزان جرم در محله، نظارت والدین، پایبندی به دستورات اخلاقی، تنبیه در مدرسه و کنترل اجتماعی مرتبط است.

مظاهری تهرانی و همکاران (۱۳۹۴) در تحقیقی با عنوان «بررسی ماهیت و شیوع قلدری در مدارس راهنمایی روستاهای شهر زنجان» به این نتیجه رسیدند که ۸۰ درصد دانش آموزان معتقد به وجود قلدری، ۴۰/۹ درصد به عنوان شاهد قلدری، ۳۳/۳ درصد قربانی قلدری، ۹/۸ درصد به عنوان قلدر و ۱۶ درصد ترکیبی از این حالات را تجربه کرده اند. نتایج این پژوهش حاکی از آن بود که ۵۷ درصد از موارد قلدری کلامی، ۴۰ درصد فیزیکی و ۲/۵۶ درصد از نوع رابطه ای-اجتماعی اتفاق می افتد. واکنش حدود ۵۷ درصد از دانش آموزان به قلدری تقویت کننده و کمتر از ۲۹ درصد دانش آموزان واکنش های مبنی بر عدم حمایت و تشویق قلدری را نشان داده بودند. همچنین نتایج نشان داد به هنگام وقوع قلدری اقدامات مسئولین مدرسه در ۷۰ درصد موارد موجب تقویت و در ۲۸/۸ درصد موارد موجب کاهش قلدری در مدارس می شود. پاکیزه و همکاران (۱۳۹۶) در تحقیقی با عنوان «بررسی وضعی خشونت ورزشی» به این نتیجه رسید که در میان ابعاد خشونت، نوع غالب خشونت کلامی بود و خشونت فیزیکی شدید در پایین ترین سطح قرار داشت و همچنین خشونت ورزشی با متغیرهای قربانی خشونت شدن، شاهد خشونت بودن، بی عدالتی در مدرسه، توانایی حل مسالمت آمیز تضادها، میزان جرم در محله، نظارت والدین، پایبندی به دستورات اخلاقی، تنبیه در مدرسه و کنترل اخلاقی مرتبط است. فرمانی شهرضا (۱۳۹۶) در تحقیقی با عنوان «رفتار زورگویی در پسران دبیرستانی: نقش عزت نفس، خشونت خانوادگی، رابطه والد-فرزندی و حمایت اجتماعی ادراک شده» به این نتیجه رسید که متغیرهای فردی، اجتماعی و خانوادگی به صورت مستقیم و غیرمستقیم بر فرایند زورگویی دانش آموزان اثر دارد.

گامپل و مدن^۱ (۲۰۰۰) در تحقیقی با عنوان «درک کودکان از خشونت در مدرسه» به این نتیجه رسیدند که دانش آموزان مقاطع هشتم به طور قابل توجهی تعداد کمتری از رفتارها را آسیب زا در نظر می گرفتند. به همین نسبت دانش آموزان مقطع هفتم نیز در مقایسه با دانش آموزان مقاطع سوم، چهارم و پنجم موارد کمتری را آسیب زا می پنداشتند. آستور^۲ و همکاران (۲۰۰۱) در تحقیقی با عنوان «ادراک دانش آموزان ابتدایی و متوسطه از خشونت: مکان های فرعی مدرسه» به این نتیجه رسیدند که دانش آموزان دبیرستان

¹ Gumpel & Meadan

² Astor

به‌طور قابل توجهی بیشتر از دانش‌آموزان ابتدایی نسبت به مکان‌های خاصی از مدرسه احساس خطر می‌کردند و برخی دلایلشان این بود که در منطقه مورد نظر نظارت کافی اعمال نمی‌شود و دانش‌آموزان نمی‌دانند هنگام بروز رفتارهای خشونت‌آمیز در آن مکان به چه کسی مراجعه کنند. آستور و همکاران (۲۰۰۶) در تحقیقی با عنوان «ادراک دانش‌آموزان عرب و یهودی از ترس و خشونت در مدرسه: درک تأثیر محیط مدرسه» به این نتیجه رسیدند که ترس کودکان از رفتن به مدرسه به دلیل خشونت‌هایی است که ارتباط مستقیمی با تجربه شخصی آن‌ها از قربانی خشونت شدن در محیط مدرسه دارد و شناخت دانش‌آموزان از مسئله خشونت در مدرسه به‌صورت مستقیم متأثر از محیط مدرسه، رفتارهای پرمخاطره گروه همسالان و تجربه شخصی قربانی شدن بود.

لیند^۱ و همکاران (۲۰۱۱) در تحقیقی با عنوان «ادراک کودکان از خشونت: نوع، مقدار و تأثیر تجربه خشونت در کودکان» به این نتیجه رسیدند که برای تعداد زیادی از کودکان در معرض زورگویی و قلدری قرار گرفتن، بخشی از زندگی روزمره به حساب می‌آید. تجربه کودکان از خشونت در سلامت جسمی و روحی‌شان تأثیر چشمگیری دارد و همچنین نشان داده شد که شاهد خشونت بودن از قربانی خشونت بودن تأثیر بیشتری بر آن‌ها می‌گذارد. دوران^۲ و همکاران (۲۰۱۷) در تحقیق دیگری با عنوان «زورگویی در مدرسه: همانندی ادراک کودک و والدین» به این نتیجه رسیدند که توافقی بین کودکان و والدین در تعداد دفعات بروز زورگویی و ارتباط خود کودکان با این موقعیت‌ها وجود ندارد و تعداد کمی از والدین نقش فرزندانشان را در بروز زورگویی قبول داشتند.

در یک جمع‌بندی کلی می‌توان گفت که، روش کمی و ابزار پرسشنامه در پژوهش‌های داخلی و خارجی غالب هستند و پژوهش‌های کیفی سهم اندکی در مطالعه پدیده خشونت علیه کودکان دارند. در پژوهش‌های داخلی مطالعات بیشتر متمرکز بر گروه نوجوانان یعنی کودکان مقطع راهنمایی و دبیرستان است با این وجود برخی از مطالعات خارجی خشونت را در بین کودکان سنین پایین‌تر و به‌طور خاص کودکان مقاطع ابتدایی مورد بررسی قرار داد. سهم بیشتری از مطالعات مربوط به رشته‌های روانشناسی و علوم تربیتی است که تا حدودی توانسته به جامعه‌شناسی نزدیک شود با این حال این مطالعه در تلاش است با رویکرد امیک راهکارهای دانش‌آموزان سوم و چهارم ابتدایی در مواجهه با خشونت و پیامد تجربه آن را بررسی کند.

به‌طورکلی با توجه به خلاصه‌ای موجود، مسأله اصلی پژوهش حاضر این است که کودکان مقطع ابتدایی و به‌طور خاص، دانش‌آموزان سوم و چهارم ابتدایی در شهر شیراز برای مقابله با خشونت تجربه‌شده چه راهکارهایی اتخاذ می‌کنند و تجربه خشونت بر آن‌ها چه تأثیری دارد.

¹ Lind

² Duran

روش پژوهش

در پژوهش حاضر از میان روش‌شناسی‌های کیفی، از رویکرد روش‌شناسی نظریه‌زمینه‌ای^۱ استفاده شده است. این روش روش‌شناسی در سال ۱۹۶۷ از سوی گلیزر و استراوس^۲ در کتاب کشف قوانین نظریه‌زمینه‌ای^۳ مطرح شد. از آنجا که شناخت محدودی از پدیده خشونت در مدارس ابتدایی وجود دارد و چندان به‌وضوح از منظر جامعه‌شناختی، آن‌هم با رویکرد کیفی مورد مطالعه واقع نشده است استفاده از نظریه‌زمینه‌ای برای غنا بخشیدن به این موضوع سودمند است. همچنین با توجه به اینکه یک نظریه نمی‌تواند بیانگر تجربه افراد از مورد خشونت واقع شدن در مدارس ابتدایی باشد ضروری است تا از نظریه‌ی زمینه‌ای که می‌تواند پیچیدگی‌های پدیده را برای محقق آشکار کند بهره برد.

میدان تحقیق، مشارکت‌کنندگان و شیوه نمونه‌گیری

میدان تحقیق پژوهش حاضر شهر شیراز بوده و جهت دسترسی به مشارکت‌کنندگان مرکز شماره یک کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان شیراز انتخاب شد. اعضای مرکز شماره یک کانون پرورش فکری به دلیل موقعیت مکانی این مرکز از مناطق مختلف شهری هستند و تنوع نمونه‌ها بیش از چند منطقه شهرداری است. روابط کودکان در این فضا وابسته به مناسبات آموزشی رسمی نیست و با توجه به نظم گفتمانی متفاوت کانون پرورش فکری با مدرسه، امکان اعتماد بیشتری بین کودکان و بزرگسالان وجود دارد؛ بنابراین موارد مرکز شماره یک کانون پرورش فکری می‌توانست برای انتخاب نمونه‌های این پژوهش مناسب باشد. به‌طور کلی، مشارکت‌کنندگان این مطالعه ۱۸ نفر از دانش‌آموزان دختر و پسر کلاس سوم و چهارم ابتدایی، ۶ نفر پسر و ۱۲ نفر دختر و از نظر مقطع تحصیلی ۹ نفر محصل کلاس سوم و ۹ نفر محصل کلاس چهارم می‌باشند. روش نمونه‌گیری، نمونه‌گیری هدفمند^۴ و نمونه‌گیری نظری^۵ است که هم برای انتخاب افراد و هم برای یافتن مسیر پژوهش از آن استفاده شد.

جدول ۱. خلاصه مشخصات مشارکت‌کنندگان

شماره	مقطع تحصیلی	جنسیت	نوع مدرسه	ناحیه	تحصیلات مادر	تحصیلات پدر
۱	کلاس چهارم	پسر	دولتی	نامشخص	نامشخص	نامشخص
۲	کلاس چهارم	دختر	دولتی	۲	نامشخص	نامشخص
۳	کلاس چهارم	دختر	دولتی	۲	نامشخص	نامشخص
۴	کلاس چهارم	پسر	دولتی	۲	کارشناسی	کارشناسی ارشد
۵	کلاس سوم	پسر	دولتی	۲	فوق‌دیپلم	کارشناسی ارشد
۶	کلاس سوم	دختر	دولتی	۲	کارشناسی	دکتری
۷	کلاس سوم	دختر	دولتی	۴	کارشناسی	کارشناسی ارشد
۸	کلاس چهارم	پسر	دولتی	۴	کارشناسی	کارشناسی ارشد
۹	کلاس چهارم	دختر	دولتی	نامشخص	نامشخص	نامشخص
۱۰	کلاس چهارم	دختر	دولتی	۴	کارشناسی	دیپلم
۱۱	کلاس سوم	دختر	دولتی	نامشخص	نامشخص	نامشخص
۱۲	کلاس سوم	دختر	دولتی	۲	کارشناسی ارشد	کارشناسی ارشد

^۱ Grounded theory

^۲ Glaser & Strauss

^۳ Discovery of Granded Theory

^۴ Purposive Sampling

^۵ Theoretical Sampling

نامشخص	نامشخص	نامشخص	دولتی	دختر	کلاس سوم	۱۳
کارشناسی ارشد	کارشناسی	۲	دولتی	پسر	کلاس سوم	۱۴
دیپلم	دیپلم	۲	دولتی	دختر	کلاس سوم	۱۵
دیپلم	دیپلم	۴	دولتی	پسر	کلاس چهارم	۱۶
کارشناسی	دیپلم	۲	دولتی	دختر	کلاس چهارم	۱۷
سیکل	لیسانس	۲	دولتی	دختر	کلاس سوم	۱۸

ابزار گردآوری اطلاعات

در پژوهش حاضر شیوه کار با کودکان بدین صورت بود که از فعالیت‌های تکلیف‌محور، خوانش داستان کوتاه و گفتگو درباره آن در کنار نقاشی کشیدن با موضوع مدرسه برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده شده است اما تکنیک اصلی جمع‌آوری اطلاعات مصاحبه عمیق می‌باشد. بر این اساس در پژوهش حاضر از مصاحبه عمیق نیمه ساختاریافته برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده شد و با خلق و ظهور مفاهیم و مقولات، طراحی سؤالات جدید و رسیدن به اشباع نظری در یک فرایند مبتنی بر اعتماد متقابل، مصاحبه‌ها تداوم یافت.

تجزیه و تحلیل اطلاعات

ساختار اصلی تحلیل داده‌ها در نظریه زمینه‌ای بر مبنای سه شیوه کدگذاری است: ۱- کدگذاری باز ۲- کدگذاری محوری و ۳- کدگذاری انتخابی (استروس و کربین، ۱۹۸۸) در پژوهش حاضر، طی فرایندهای مصاحبه‌های متوالی و چندگانه مراحل کدگذاری نیز هم‌زمان با جمع‌آوری داده‌ها صورت گرفت. قابل ذکر است که یادداشت‌برداری‌ها و مشاهدات میدانی نیز به خلق مقولات و تدوین گزارش نهایی کمک کرد.

قابلیت اعتماد

در این پژوهش برای کسب اطمینان از صحت داده‌ها از سه استراتژی ممیزی^۱، بررسی توسط اعضا^۲ و مقایسه‌های تحلیلی^۳ استفاده شد. در روش ممیزی یک محقق کیفی کار مجرب، به‌عنوان ممیز، بر مراحل انجام کار، مفاهیم و مقوله‌های به‌دست‌آمده، فرایند کدگذاری و ساخت مقوله محوری نظارت داشت. در روش بررسی توسط اعضا از کودکان خواسته شد تا در مورد مضامین و مقوله‌ها نظر دهند. در روش مقایسه‌های تحلیلی به داده‌ها خام و مصاحبه‌های کدگذاری شده رجوع شد تا با یک روند رفت و برگشتی صحت مقولات به‌دست‌آمده تأیید شود.

ملاحظات اخلاقی

برای رعایت اخلاق پژوهش با کودکان و حفظ حقوق آن‌ها، محقق اطلاعاتی درباره پژوهش در اختیار والدین و کودک قرار داد و پس از توضیح کامل فرایند مشارکت در صورت رضایت خود کودک، او به‌عنوان مشارکت‌کننده به مصاحبه دعوت می‌شد. همچنین حضور کودک در مسیر پژوهش و فعالیت‌های تکلیف‌محور کاملاً اختیاری بود. کودکان هر زمان احساس می‌کردند تمایلی به ادامه مصاحبه یا انجام دادن فعالیت‌های تکلیف‌محور ندارند می‌توانستند جلسه مصاحبه را ترک کنند. علاوه بر این موارد، انصراف از

¹ Auditing

² Member Check

³ Analytical Comparison

فرایند مشارکت در اختیار کودک بود و موافقت اولیه فشاری بر کودک ایجاد نمی‌کرد. در برگزاری جلسات مصاحبه به منظور حفظ راحتی کودک ساعات مناسب با مشورت والدین و مکان مناسب مصاحبه با مشورت خود کودک انتخاب شد همچنین در این پژوهش اصل محرمانه بودن هویت مشارکت‌کنندگان نیز رعایت شد.

یافته‌ها

در این بخش نتیجه تحلیل مصاحبه‌ها، در قالب مقولات و توصیف آن‌ها گزارش می‌شود همچنین برای تأیید توصیف‌ها و مضامین عمده نقل قول‌های مشارکت‌کنندگان مورد بررسی قرار می‌گیرد. قابل ذکر است مقولات معرفی شده در این بخش مرتبط با راهبردهای مقابله کودکان با خشونت در مدرسه می‌باشد و عبارت‌اند از: خشونت عمودی^۱، خشونت افقی^۲، توسل به خشونت فیزیکی، پاپوش درست کردن، توسل به مسئولین مدرسه، انفعال، گفتگو و پیگیری، حمایت‌گری، توسل به شبکه خانوادگی، تاکتیک دوست شدن، مقاومت در درس (مثبت و منفی)، اقناع، قطع ارتباط و گریز.

خشونت عمودی

مفهوم خشونت عمودی در مطالعه خشونت محیط حرفه‌ای پرستاری کاربرد دارد و بیش از دو دهه موضوع بحث در ادبیات پرستاری می‌باشد. در برخی از مطالعات رفتارهای خشونت‌آمیز بین افراد با قدرت‌های نابرابر را تحت عنوان خشونت عمودی نام‌گذاری کرده‌اند (دین‌محمدی و همکاران، ۱۳۹۳). خشونت عمودی را می‌توان خشونت اعمال‌شده از جانب بزرگسالان در موقعیت‌های گوناگون در یک نظام سلسله‌مراتبی درون محیط مدرسه تعریف کرد. در این بخش خشونت عمودی اشاره به خشونت معلم، ناظم و مدیر دارد که مشارکت‌کنندگان در سه شکل خشونت روانی، خشونت کلامی و خشونت فیزیکی آن را تجربه کرده‌اند. امتحان یکی از موارد مهم برای مسئولان مدرسه است که منجر به خشونت روانی می‌شود. اهمیت نتیجه امتحان و نمره بیست برای معلم به قدری است که دانش‌آموزان را در موقعیت‌های مختلفی مجبور به درس خواندن می‌کنند و با این عمل فشار زیادی را بر کودک تحمیل می‌کنند.

«معلم ما می‌گفت هرکسی نمی‌تونه بیست بیا، بره بشینه تو خونه‌اش.»

«صبح‌های امتحان دو سه زنگ مجبورمون می‌کرد بخونیم.»

مسئولین مدرسه از نمره دانش‌آموز به عنوان وسیله‌ای برای اعمال خشونت، قدرت و کنترل کردن استفاده می‌کنند. تهدید کودک به نمره صفر، تهدید به کم کردن از نمره انضباط و کم کردن از نمره انضباط خشونت‌هایی است که مشارکت‌کنندگان تجربه کرده‌اند.

«امسال معلمون می‌گه: از نمره انضباطون کم می‌کنم، تا ما بترسیم و ساکت باشیم.»

«هر چی می‌شه خانم ناظم می‌خواد از نمره انضباط کم کنه و کم می‌کنه.»

¹ Vertical Violence

² Horizontal Violence

برای مسئولان مدرسه نوشتن نیز همانند نمره می‌تواند ابزار کنترل کودک باشد. تکلیف اضافی به‌عنوان تنبیه، تأکید بیش‌ازحد بر خوش‌خطی تکالیف و خط زدن تمامی مشق‌های دانش‌آموز به خاطر وجود چند غلط از مواردی است که به‌وسیله آن کودکان خشونت روانی را تجربه می‌کنند.

«معلم کلاس دوم ما خیلی بد اخلاق و سختگیر بود، به بچه‌ها خیلی سخت می‌گرفت و مدام بهشون دو سه صفحه مشق اضافی می‌داد برای تنبیه.»

«خانم مدیر جری‌مومون می‌کرد می‌گفت: امشب به غیر از مشق‌های خونه سه چهار صفحه از رو درس بنویسید یا مثلاً پنج صفحه املاء.»

«معلم ما خیلی سختگیری می‌کنه که مشق‌ها خوش خط باشه و تنبیه می‌شی اگر نتونی.»

طبق مصاحبه با مشارکت‌کنندگان در مواردی معلمان برای تنبیه دانش‌آموزان به مرجع بالادست خود رجوع می‌کنند و از قدرت اجرایی او برای تنبیه کودک بهره می‌برند. فرستادن کودک به دفتر ناظم و مدیر، دعوت آن‌ها به کلاس برای تنبیه و اطلاع دادن به والدین کودک از موارد شایع توسل به اقتدار بالاتر در مدرسه است که بنا بر نظر کودکان احساساتی همچون ترس، شرم‌منده کردن، تهدید کردن، تحقیر کردن و ... را به همراه دارد.

«معلم وقتی می‌خواد تنبیه کنه بچه رو می‌بره دفتر ناظم تحویل می‌ده و می‌گه اذیت کرده بعد دیگه اونجا دعواش می‌کنن.»

«خود ناظم دست بچه‌ها رو می‌گرفت می‌کشوند تو دفترش که تنبیه بشن.»

«خانم مدیر زنگ می‌زنه به مامان بابامون و آبرومون رو می‌ره.»

ایجاد شرایطی برای تنها ماندن کودک در کلاس درس و تحریک احساس تنهایی مورد دیگری است که به ابزار کنترل برای بزرگسالان بدل می‌شود. معلمان که از این ابزار در کلاس درس استفاده می‌کنند با جدا کردن کودک از دوستانش در کلاس و تغییر محل نشستن او احساس تنهایی و محرومیت از حضور در جمع را به کودک القا می‌کنند.

«وقتی زیاد عصبانی می‌شد معلم همونجا باید کف کلاس می‌نشستی زمین.»

«معلم ما وقتی می‌خواد یکی رو تنبیه کنه یه کاری می‌کنه تنها بشه، می‌فرسته اون بچه رو آخر کلاس رو یه نیمکت جدا.»

«وقتی تو کلاس حرف بزنی، جات جدا می‌شه از دوستت و تنها باید بشینی.»

برخی از مسئولان با این پیش‌فرض که کودکان در گفتار خود صداقت ندارند، همواره به آن‌ها برچسب دروغ‌گویی می‌زنند و مانع برقراری ارتباطی بر پایه اعتماد هستند همچنین آن‌ها به کودکانی که از نظم حاکم بر مدرسه پیروی نمی‌کنند برچسب بی‌ادبی می‌زنند. به زعم آن‌ها دانش‌آموزی که در عمل خود در محدوده استاندارد این مطلوب هنجاری قرار نگیرد، نیاز به تنبیه و اصلاح رفتار دارد.

«وقتی دعوا بشه بری به ناظم بگی نه گوش می‌کنه به حرفت نه باور می‌کنه، فکر می‌کنه دروغ می‌گی.»

«یه وقتی یه صندلی داشتیم که معلم می‌گفت صندلی بی‌ادب هاست و وقتی اذیت کردیم باید اونجا می‌نشستیم تا همه بدونن ما

خوب نبودیم و بی‌ادبی کردیم.»

اخراج از کلاس درس نوع دیگری از تنبیه است که تحقیر و شرم‌نده‌سازی را به همراه دارد. طبق مصاحبه‌های انجام‌شده تمام دانش‌آموزان یک مدرسه از این موضوع آگاهی دارند که دانش‌آموز ایستاده در راهرو مدرسه، دانش‌آموز اخراج شده از کلاس درس است. این اتفاق موجب تحقیر کودک و احساس شرم در برابر همسالانش می‌شود.

«معلم که دیگه خیلی عصبانی بود بچه رو انداختش از کلاس بیرون تو راهرو موند بچه.»

«یکی دیگه خیلی خانم رو اذیت کرد خانم یه صندلی گذاشت پشت در کلاس اون بچه نشست پشت در تو راهرو و همه دیدن دیگه آبروش رفت پیش دوستاش.»

شرمنده کردن کودک و مقایسه کردن نوع دیگری از خشونت است که معلمان به‌عنوان تنبیه انتخاب می‌کنند. این فرایند که همواره با توهین و تحقیر کودک همراه است در برابر دیگر دانش‌آموزان اتفاق می‌افتد. فرایند شرم‌نده‌سازی کودک توسط ناظم و مدیر در مقیاسی بزرگ‌تر و در مقابل چشم تمام دانش‌آموزان یک مدرسه و در محیط‌های پرجمعیت مانند حیاط مدرسه یا در مراسم صف صبحگاهی اتفاق می‌افتد.

«من یک بار یکی از کتاب‌هام رو یادم رفت، خانم من رو آورد جلو کلاس کنار تخته کلی نگه داشت، خیلی حس بدی بود، آبروم رفت.»

«ناظم ما تو بلندگو داد می‌زد سر بچه که تذکر بده مثلاً کل مدرسه با خبر می‌شه بدبخت یه کاری کرده، آبروش می‌ره.»

«مدیر ما سر صف صبحگاهی جلو کل مدرسه اسم بچه‌های بد رو می‌بره و می‌گه اخراجتون می‌کنم اگه تکرار بشه.»

نادیده گرفتن کودک و غفلت آگاهانه از جانب معلم به‌عنوان تنبیه مورد استفاده قرار می‌گیرد. گوش نکردن معلم به کودکان یکی از موارد غفلت آگاهانه است که برای مشارکت‌کنندگان بیشتر اتفاق افتاده است. معلم‌ها در مواجهه با دانش‌آموزان به‌طور ارادی از گفتگو سر باز می‌زنند و راه تعاملی کودک با خود را از بین می‌برند.

«وقتی تنبیه می‌شدم هر چی می‌خواستم دلیل رفتارم رو به خانم توضیح بدم گوش نمی‌کرد.»

«اگه تونستی تو یه جمله حرفت رو به معلم بزنی گوش می‌کنه اگر من مین کنی حوصله آدم رو ندارن می‌گن بهت برو.»

مسئولان مدرسه با محروم کردن کودکان از پاداش‌های مورد علاقه و مطلوب، آن‌ها را تنبیه می‌کنند. محروم کردن کودک از شرکت در فعالیت‌های مورد علاقه‌اش، محروم کردن کودک از زنگ تفریح مواردی است که مشارکت‌کنندگان آن را تجربه کرده‌اند.

«یه بار مشق رو کامل ننوشتم کلاس اول، قرار بود بریم اردو علوم مورچه‌ها رو ببینیم از نزدیک، خانم برای تنبیه کردن من، من رو گذاشت تو کلاس همه رو برد منم نمی‌تونستم از کلاس پیام بیرون اون روز کلهش رو تو کلاس تنها موندم.»

«وقت‌هایی هم برای تنبیه اجازه نداشتیم زنگ تفریح بریم بیرون باید تو کلاس می‌موندیم.»

«خانم مدیر به بچه‌ای که خیلی اذیت می‌کرد اجازه نمی‌داد زنگ تفریح بیاد تو حیاط.»

برخی از معلمان به‌جای تنبیه و بازخواست فرد یا افرادی که نظم کلاس را بهم می‌ریزد، تمام کلاس را به دلیل رعایت نکردن قوانین تنبیه می‌کنند. این عمل تمام دانش‌آموزان یک کلاس را تحت فشار و آزار روانی قرار می‌دهد.

«دو نفر که اذیت می‌کردن کل کلاس رو تنبیه می‌کرد، کل کلاس رو جریمه می‌کرد، اینطوری نبود که مثلاً ردیف وسط رو تنبیه کنه.»

«بعضی وقتا یکی می‌رفت زیر نمیکت تغذیه می‌خورد، کل کلاس جریمه می‌شدن.»

تهدید به اخراج کردن کودک از مدرسه آخرین موردی است که در دسته خشونت روانی مسئولان قرار می‌گیرد. مسئولان با استفاده از قدرت خود همواره دانش‌آموزان تهدید به اخراج شدن از مدرسه می‌کنند و از تهدید به عنوان ابزاری برای تأدیب دانش‌آموز بهره می‌برند.

«به خاطر اینکه من داشتم تو راهرو دوستم رو صندلی می‌کشیدم و بازی می‌کردیم خانم ناظم گفت باید اخراجت می‌کردم.»
«کلاس دوم اینقدر جدی بود که سر یه دعوا با دوستم می‌خواست اخراجم کنه، منم اینقدر گریه کردم، التماس کردم تا گفت بهت یه فرصت دیگه می‌دم.»

طبق نظر مشارکت‌کنندگان در میان مسئولان مدرسه معلمان بیش از دیگران داد می‌زنند و از ادبیات خشنی برای تنبیه کردن کودکان استفاده می‌کنند. معلمان که در موقعیت‌های مختلفی احساس خشم می‌کنند این احساس منفی را با پرخاشگری کلامی نشان می‌دهند.

«خانم ما برای تنبیه خیلی سرمون داد می‌زد، ولی باید بواشن می‌گفت تا اونمی که اشتباهش رو نمی‌دونه متوجه بشه.»
«عصبانی که می‌شه (معلم) داد می‌زنه، مثلاً یکی از بچه‌ها برای اردو یادش رفته بود رضایت‌نامه بیاره کلی داد زد سرش که چرا نیاوردی، اینا رو می‌شه آروم‌تر هم گفت به بچه.»
«معلم ما برای بد نوشتن مشق سرمون خیلی دعوا می‌کرد.»

علاوه بر داد زدن، برخی معلمان هنگام عصبانیت به کودک توهین می‌کنند. این نوع خشونت در تجربه برخی از مشارکت‌کنندگان اینگونه بازگو شده است:

«معلم ما بهمون می‌گفت خاک تو سرتون که خیلی ناراحت‌کننده بود.»

«موقعی که (معلم) عصبانی می‌شد می‌گفت خفه بشید، بشینید سر جاتون، خفه بشید.»
خشونت فیزیکی مسئولان مدرسه تحت عنوان تنبیه کردن اعمال می‌شود. در این نوع خشونت بزرگسالان با استفاده از اقتدار، قدرت فیزیکی و ابزاری همچون خط‌کش یا مداد فشار و آزار جسمی را به کودک وارد می‌کنند. با وجود ادعای کاهش خشونت فیزیکی در مدارس مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که تنبیه فیزیکی همچنان یکی از راه‌های تربیتی شناخته می‌شود.

«وقت تنبیه کنار دیوار وایمیستادیم تا زنگ تفریح بخوره.»

«معلم ما گوشمون رو پیچ می‌داد.»

«ناظممون بچه‌های بد رو گوشمالی می‌ده، یعنی گوششون رو تو دست پیچ می‌ده.»

«تو کلاس دوم یه معلم داشتیم دوتا دستش رو با هم باز می‌کرد می‌زد همزمان تو گوش آدم.»

«معلم کلاس اول وقتی بیش از حد عصبانی می‌شد بچه‌ها رو می‌برد تو یه کلاس دیگه با خط‌کش می‌زد کف دستشون پنج تا اینور و پنج تا اونور.»

«معلم ما چندتا مداد می‌ذاره لای انگشتات و فشار می‌ده.»

خشونت افقی

در بیانی کلی، خشونت حالتی است که فرد یا گروهی مورد رفتارهای تبعیض‌آمیز قرار می‌گیرد و تهدیدهای بالقوه و بالفعل جسمی، روانی و کلامی را تجربه می‌کند (دین‌محمدی و همکاران، ۱۳۹۳). هنگامی که دانش‌آموزان این دسته از رفتارها را در ارتباط با یکدیگر اعمال و تجربه می‌کنند می‌توانیم از مفهوم خشونت افقی صحبت کنیم. خشونت افقی که به خشونت میان دانش‌آموزان اشاره دارد در نتیجه یک یا چند حادثه از جانب دوستان، هم‌کلاسی‌ها و هم‌مدرسه‌ای‌ها رخ می‌دهد. مشارکت‌کنندگان خشونت افقی را به سه شکل خشونت روانی، خشونت کلامی و خشونت فیزیکی از جانب همسالانشان تجربه کرده‌اند.

دانش‌آموزان برای آزار یکدیگر ویژگی‌های ظاهری همدیگر را مسخره می‌کنند. در این نوع خشونت که بیشترین نوع خشونت روانی در میان کودکان است جسم کودک و ویژگی‌های ظاهری او مانند کوتاهی قد، چاقی، تَن صدا، رنگ مو و... بهانه‌ای برای تمسخر قرار می‌گیرد. علاوه بر این بنا بر نظر مشارکت‌کنندگان، دانش‌آموزان وضع آموزشی و ضعف درسی یکدیگر را موضوعی برای مورد تمسخر قرار دادن یکدیگر می‌دانند.

«سال‌بالایی‌هایی چند نفری جمع می‌شن میان مسخره می‌کنن می‌گن چقدر قدت کوتاه هست.»

«بچه‌ها مسخرم می‌کردن صدات چرا اینطوریه، چرا اینقدر نازکه.»

«مثلاً یکی به من می‌گفت گوشات چقدر بزرگه.»

«من تو املاء نوشتن کند بودم، بعد وقت املاء که می‌شد همه داد می‌زدن سرم که هه هه تو کندی زود باش، منم تو مدرسه بدم میاد از فارسی خیلی زیاد.»

برداشتن وسایل و خوراکی نوع دیگری از خشونت روانی است که بیشتر از جانب دانش‌آموزان بزرگتر به قصد تفریح، انتقام گرفتن و آزار نسبت به دانش‌آموزان کوچک‌تر اعمال می‌شود و کودکان را در محیط مدرسه آزار می‌دهد.

«بعضی وقتا هم‌کلاسی‌هام بدون اجازه وسایلم رو برمی‌داشتنم و دعوی الکی راه می‌نداختن.»

«بچه‌های بزرگ‌تر خیلی میان سراغ کوچک‌ترها آگه باهاشون دربیوفتی، من تا حالا سه بار برام پیش اومده بیان سراغم و وسایلم رو به زور بگیرن و برن، پنجم ششمی هم بودن.»

«کلاس پنجمی‌های مدرسه ما عادت دارن میان از تو جامدادی ما وسایلمون رو بر می‌دارن برای خودشون برای اینکه اذیت کنن، زور آدمم که بهشون نمی‌رسه دیگه چیزی که برداشتن رو من دوباره می‌خرم برای خودم.»

قهر کردن و طرد یکدیگر به قصد آزار، گونه دیگری از خشونت روانی به حساب می‌آید که کودکان در اکثر محیط‌های مدرسه همچون کلاس درس، هنگام بازی و در حیطات نسبت به یکدیگر اعمال می‌کنند.

«تو مدرسه بچه‌ها یه روز تصمیم می‌گیرن به یکی محل نندن، بعد هر چی اون میاد باهاشون حرف می‌زنه یا می‌خواد بازی کنه

جوابش رو نمی‌دن.»

«بچه‌ها با هم دست به یکی می‌کنن با یکی قهر می‌کنن، برای منم پیش اومده بعد اونوقت تنهایی و هیچکس باهات نیست تو مدرسه.»

تهمت زدن، غیبت کردن و شایعه‌پراکنی در مورد کودک، خشونت روانی دیگری است که بیشتر در مدارس دخترانه وجود دارد. دانش‌آموزان از این نوع خشونت برای بدنام کردن دیگری استفاده می‌کنند. طبق مصاحبه با مشارکت‌کنندگان این نوع خشونت همراه با طرد اتفاق می‌افتد.

«یه دختره تو کلاسمون خیلی اذیت می‌کرد، یه روز جامدادی یکی دیگه رو برداشته بود انداخته بود تو کیف یکی دیگه که مثلاً اون برداشته و عملاً دزدی کرده، با هم مشکل داشتن از اول، می‌خواست تلافی کنه که دیگه همه رفتیم دفتر.»
 «(دوستم) می‌رفت تو گوش بقیه پشت سرم حرف می‌زد، یعنی یه جوری بود که تو صف کسی دوست نداشت پیش من وایسه و من همیشه آخری بودم.»

برچسب زدن به کودک آخرین نوع خشونت روانی اعمال‌شده از جانب کودکان در مدرسه است که تنها مشارکت‌کنندگان پسر آن را تجربه کرده بودند. این نوع خشونت برگرفته از کلیشه‌های جنسیتی مردانه است. شرکت نکردن در دعوا، اهل گفتگو بودن و در بیانی کلی‌تر خشن نبودن برای دانش‌آموزان پسر ویژگی منفی به حساب می‌آید که در جمع دوستانه و در محیط مدرسه منجر به برچسب خوردن می‌شود.

«وقتی مشکلائی مدرسه رو بری خونه بگی و شکایت کنی به مامان و بابات اونایی که نمی‌فهمن می‌گن بچه‌ننه بوده.»
 «دوستم گفت: مگه تو بچه‌ای که می‌گی نمی‌خوام دعوا کنم؟ نمی‌تونم از خودت مثل بچه‌ها طرفداری کنی تو دعوا؟ اگه شجاعتش رو داری ادامه بده.»

«تو مدرسه ما اگه مثل خودتون رفتار نکنی و خشن نباشی مسخره‌ات می‌کنن، می‌گن اخلاق دخترا رو داری، واسه همین من رو خیلی مسخره می‌کنن چون با حرف زدن خیلی موافقم نه زدن و وحشی بازی.»
 فحاشی و توهین به کودک یا خانواده‌اش نمونه‌هایی از خشونت کلامی است که کودکان در محیط مدرسه نسبت به یکدیگر اعمال می‌کنند.

«تو مدرسه بچه‌های کلاس سوم می‌هم که هستن فحش می‌دن به مامان یا خواهر بقیه.»
 «تو مدرسه بچه‌ها بیشتر به هم حرف‌های بد می‌زنن، حمله کلامی دارن به هم مثلاً ببخشید به هم می‌گن بی‌شعور، خر، الاغ و از این چیزا.»

تجربه مشارکت‌کنندگان نشان می‌دهد که خشونت فیزیکی در بین کودکان کودکان انواع گوناگونی دارد. سیلی زدن، پرت کردن، لگد زدن، مشت زدن، نیشگون گرفتن و هل دادن از موارد شایع خشونت فیزیکی است. به‌طور کلی می‌توان اشاره کرد کودکان برای تفریح و بازی کردن، نشان دادن برتری خود از دیگری، انتقام گرفتن، تخلیه هیجانات منفی همچون خشم و حل مشکلاتشان با یکدیگر همدیگر را مورد آزار جسمی قرار می‌دهند.

«یه روزی یکی یقه کاپشنم و گرفته بود من رو می چرخوند، منم دستم به هیچ جا بند نبود، بعد پرتم کرد و با دوتا دندون جلویی اومد زمین و دندونام شکست.»

«من قبلاً که کلاس اول بودم از یه سال بالایی تو گوشه خورده بودم، یه روز یه بچه بزرگتر خواست نیمکت ما رو تو حیاط بگیره، من بلند نشدم دعوا مون که شد زد تو گوشم.»

«من کلاس سوم نماینده بودم، یه خط کش می گرفتم دستم هر بچه ای صدا می داد یکی می زدم پشت دستش.»

شوخی و ساختن بازی خشن در مدرسه نوع دیگری از خشونت فیزیکی است که کل فضای مدرسه را متأثر می کند. این رفتار هم در مدارس دخترانه و هم در مدارس پسرانه با هدف لذت بردن و تفریح رواج دارد. طبق نظر مشارکت کنندگان ساختن بازی خشن تنها در مدارس پسرانه وجود داشت. دانش آموزان پسر برای تجربه هیجان در مدرسه به صورت گروهی و با خلاقیت بازی هایی را طراحی می کنند که وابسته به قدرت بدنی است الگوی سنتی مرد بودن ملاک عمل قرار می گیرد.

«بچه ها تو مدرسه یه بازی دارن یکی رو دور نگه می دارن، بقیه لایمی می کشن زیر پاش، حالا یا طرف جا خالی می ده یا اونا رد می شن یا داغون می شه که بیشتر داغون می شن.»

«بچه های ما یه بازی دارن توش هر کسی به اون یکی محکم تر لگد بزنه برنده می شه.»

توسل به خشونت فیزیکی

توسل به قدرت جسمی و خشونت فیزیکی یکی از راهکارهای مقابله کودکان در برابر خشونت همسالانشان است. کودکان برای دفاع از حق خود یا به صورت انفرادی یا با کمک دوستانشان درگیر دعوی فیزیکی می شوند. در برخی موارد طبق گفته مشارکت کنندگان از دانش آموزان بزرگتر که قدرت جسمی بیشتری دارند، کمک می خواهند و به نوعی در زیر چتر حمایتی دوستان و کودکان بزرگتر با استفاده از خشونت فیزیکی، خشونت تجربه شده را تعدیل و چرخه خشونت را به نفع خود باز تولید می کنند.

«یکی ما رو خیلی می زد، بزرگترم بود، یه بار چند نفری جمع شدیم کشوندیمش ته حیاط و زدیم تلافی کردیم.»

«من خودم یه دوست کلاس هفتمی دارم، اگر تو حیاط کسی اذیت کنه؛ یعنی بخواد بزنه منم با دوستانم جمع می شیم می ریزیم سرش.»

«من یه دوست ششمی دارم، یه بار یکی اذیتم کرد بهش گفتم اومد حقش رو گذاشت کف دستش دیگه اذیت نشدم.»

پاپوش درست کردن

برخی از کودکان در جواب آزار و خشونت دیگر دانش آموزان، تلاش می کنند به روش های متفاوتی فرد آزارگر را از محیط آموزشی حذف کنند. این تلاش به صورت دو راهبرد پاپوش درست کردن برای آزارگر و تلاش برای اخراج شدن دائمی وی از مدرسه صورت می گیرد. دانش آموزانی برای نشان دادن آسیبزا بودن حضور آزارگر در محیط آموزشی در مورد تکرار یا شدت آزار به مسئولان مدرسه دروغ می گویند و با دوستانشان برای شکایت از آزارگر به دیگران به خصوص ناظم و معلم تبانی می کنند. همچنین آن ها برای آزارگر با تهمت زدن و پاپوش درست کردن مشکلات انضباطی ایجاد می کنند. مشارکت کنندگانی که از این راهبردها استفاده می کنند باور دارند هر نوع برخورد با فرد آزارگر دوباره خشونت را متوجه خود آن ها می کند؛ بنابراین حذف فرد آزارگر به

هر طریقی، علاوه بر آنکه جنبه اطلاع‌رسانی برای دیگر کودکان دارد تا متوجه وجود آزارگر در محیط مدرسه خود باشند، راهی مطمئن برای اتمام خشونت است.

«حتی شده با حرفای دروغ کاری می‌کنیم که بقیه باهش بد بشن.»

«من چند بار حتی اگه دیگه کاری هم نکنه می‌رم به خانم معلم چقلیش رو می‌کنم تا از کلاس بندازنش بیرون... بعد که شکایت‌ها زیاد می‌شه ناظممونم از مدرسه اخراجش می‌کنه.»

توسل به مسئولین مدرسه

تعدادی از مشارکت‌کنندگان باور دارند مسئولان مدرسه مرجع مؤثری برای کاهش خشونت در مدرسه هستند و با اطلاع دادن به مسئولان مدرسه از اقتدار آن‌ها برای بهبود وضع خود استفاده می‌کنند. دانش‌آموزان قربانی برای حل مشکل خود، بزرگسالی را انتخاب می‌کند که بتواند قدرتش را بر آزارگر تحمیل کند و در زیر سایه این قدرت از کودک حمایت کند.

«من یه بار یکی تو حیاط مسخرم کرد دستش رو گرفتم بردم پیش خانم ناظم.»

«برای من پیش اومده تو زنگ ورزش میان به زور توپم رو می‌گیرن من هم به معلم ورزش می‌گم.»

«وقتی بچه‌های کلاس من رو به خاطر عینکی شدن مسخره کردن من به معلم گفتم بعد دعواشون کرد.»

انفعال

انفعال که طیف مختلفی از رفتار را همچون سکوت کردن، نادیده گرفتن حضور آزارگر، بی‌توجهی به خشونت رخ داده و صبر کردن برای اتمام خشونت از جانب فرد آزاردهنده شامل می‌شود راهکار بسیاری از مشارکت‌کنندگان به خصوص دختران، در برابر نخستین تجربه خشونت و آزار در محیط مدرسه است که تصور کودکان را از محیط آموزشی تحت تأثیر قرار می‌دهد و می‌تواند آسیب‌های روانی طولانی مدتی داشته باشد. واکنش نشان ندادن و منفعل بودن هم در ارتباط با تجربه خشونت از سمت دیگر دانش‌آموزان و هم در مواجهه کودکان با خشونت مسئولان مدرسه و بزرگسالان دیده می‌شود. مشارکت‌کنندگانی که این راهبرها را انتخاب می‌کنند از پیامد و تجربه مجدد خشونت واهمه دارند.

«آدم زورش که به بزرگ‌تر نمی‌رسه، محلشون نذاره بهترین کاره.»

«من اگر کسی باهام دعوا بکنه کارش نداشتم تا بره و منم راحت باشم.»

«من وقتی یکی باهام بدرفتاری می‌کنه می‌رم دور می‌شینم که نبینمش، تنهایی تو حیاط می‌شینم برای خودم خوب می‌شم، می‌ترسم چیزهای بگم باز دعوا بشه.»

گفتگو و پیگیری

مشارکت‌کنندگان از طریق گفتگو و پرسشگری در مورد علت رفتار علیه خشونت اقدام می‌کنند. بنا بر مصاحبه‌های انجام‌شده، صحبت کردن به صورت مستقیم و نوشتن نامه که گفتگوی غیرمستقیم به حساب می‌آید روش اقدام و اعتراض مشارکت‌کنندگان که بیشتر دختران را شامل می‌شود می‌باشد.

«وقتی بچه‌ها من رو از بازی بیرون می‌کردن، باهاشون حرف می‌زدم می‌گفتم چرا اینطوری می‌کنین؟»

«من یکی مسخرم می‌کرد بعد فهمیدم باید باهاش صحبت کنم تا این بلا رو سر یکی دیگه نیاره.»

«وقتی خانم فکر کرد تقلب کردم و زد تو سر من بهش گفتم که دوستم داشت از من سؤال می‌پرسید نه تقلب، دفترم رو هم نشونش دادم تا ببینه که اشتباهی من رو زده.»

حمایتگری

بسیاری از مشارکت‌کنندگان بنا بر تجربه شخصی خشونت و آزار، به مرور در برابر خشونت مصونیت پیدا می‌کنند. بیشتر آن‌ها در اوکین تجربه قربانی شدن، منفعل بوده و آسیب‌های عمیقی را به خصوص در اولین سال حضور در مدرسه تحمل کردند. به واسطه این تجربه‌ای مشارکت‌کنندگان برای تکرار نشدن مجدد تجربه اوکینه خود تلاش می‌کنند، واکنش مؤثری نشان دهند و از خود و دیگر قربانیان خشونت در محیط آموزشی حمایت کنند. کودکان با انتخاب این راهبرد بدون توجه به اینکه خشونت از جانب چه کسی اعمال می‌شود در برابر خشونت ایستادگی نشان می‌دهند.

«من چون خودم تو مدرسه مسخره شدم، نمی‌ذارم کسی یکی دیگه رو مسخره کنه، حتی اگر دوستم نباشه می‌رم دعوا می‌کنم، ازش دفاع می‌کنم.»

«با اینکه بعضی وقت‌ها شر می‌شه، ولی من ببینم چندتا دارن دعوا می‌کنن می‌رم جداشون می‌کنم؛ یعنی تلاش می‌کنم آشتی باشن.»
«من کسی کمک بخواد خودم می‌رم کمکش منتظر بزرگ‌ترها نمی‌مونم.»

توسل به شبکه خانوادگی

برخی از مشارکت‌کنندگان برای مقابله با خشونت به بزرگسالانی معتمد که مسئولیت اجرایی در مدرسه ندارند مراجعه می‌کنند. والدین به خصوص مادر و اقوام از جمله کسانی هستند که علاوه بر مسئولین مدرسه در زمان وقوع از کودکان حمایت می‌کنند. مشارکت‌کنندگان باور دارند این افراد بدون پیش‌داوری و قضاوت روایت آن‌ها را می‌شنوند.

«من تو سرویس که مسخره می‌شدم به زن داییم ماجرا رو گفتم.»
«من موقع مشکل اول با پدر و مادر مشورت می‌کنم.»
«آدم به مامان و باباش بگه، اونا بالاخره به کاری می‌کنن حداقل حرف آدم رو باور می‌کنن.»

تاکتیک دوست شدن

برخورداری از مزایای حضور در گروه، دوست شدن با قدرتمندان و گاهی با خود آزارگر همچنین گسترش شبکه دوستی به هوای حمایت و هواداری به خوبی می‌تواند تعدیل‌کننده خشونت همسالان در مدرسه باشد. بسیاری از مشارکت‌کنندگان با درک اهمیت دوستی، از آن به‌عنوان راهی برای مقابله با خشونت بهره می‌برند. پیش‌قدم شدن برای شروع دوستی با دیگران، دوستی با دانش‌آموزان بزرگ‌تر و وقت‌گذراندن با دوستان صمیمی از راهکارهای کودکان برای مقابله با خشونت و تحمل فضای خشن است. همچنین در

مواردی مشارکت‌کنندگان نسبت به آزارگر همسالشان احساس همدلی پیدا کرده و به امید از بین رفتن خشونت و اصلاح رفتار آزارگر برای دوستی با او پیش‌قدم می‌شوند.

«دیگه وقتی نتونستم دوست پیدا کنم رفتم سراغ کلاس بالایی‌ها که مراقبم باشن و با اونا دوست شدم.»

«من خودم با بزرگ‌ترها در نمی‌افتم و می‌رم باهاشون دوست می‌شم که هوام رو داشته باشن و به دادم برسن.»

«من حالم بد می‌شه تو مدرسه، می‌رم با دوستانم حرف می‌زنم که فراموش کنم.»

«من با دختری که می‌دونستم وسایلم رو دزدید دوست شدم سخت بود، ولی رفتم بغل دستش نشستم باهاش صحبت کردم، می‌شه گفت از اون به بعد بهتر شد.»

«من کلاس اول با یکی درگیر بودم، هیکلش از من خیلی بزرگ‌تر بود بعد دیدم دعوا باهاش فایده نداره، باهاش دوست شدم و دیگه اذیت‌هاشم تموم شد.»

مقاومت در درس (مثبت و منفی)

برخی از مشارکت‌کنندگان به اهمیت درس برای مسئولان مدرسه به خصوص معلم‌ها واقف هستند. کودکان با درک این موضوع، درس خواندن را تبدیل به ابزاری برای کم شدن خشونت احتمالی معلم و جلب نظر او می‌کنند. آن‌ها برای رسیدن به این هدف به دو شکل از درس خواندن استفاده می‌کنند، برخی از آن‌ها برای گرفتن بهترین نمرات تلاش می‌کند و در مقابل گروهی دیگر برای جلب توجه معلم به‌طور ارادی درس نمی‌خوانند.

«خانم ما بچه‌های درس‌خون رو بیشتر دوست داشت یعنی همش اول اونا بودن به اونا توجه می‌کرد، منم دیگه همش درس می‌خوندم تا به منم محل بداره.»

«من دیگه برام مهم نیست چقدر تنبیه بشم، هر کاری بکنی آخرش معلم کار خودش رو می‌کنه، منم درس نمی‌خونم که تنبیل به نظر بیام شاید دیگه دعوا نکنه بگه این بچه نیاز به کمک داره... اینطوری باز یکم باهات مهربون می‌شه.»

«خانم ما یا با بچه خیلی درس‌خون‌ها خوبه یا با اونایی که درس نمی‌خونن... منم عمداً چیزی بلد باشم نمی‌گم سر کلاس که فکر کنه منم درس نمی‌خونم باهام خوب بشه.»

اقناع

طبق مصاحبه‌های مشارکت‌کنندگان بسیاری از دختران می‌توانند پس از تجربه خشونت خود را آرام کنند. آن‌ها به روش‌های مختلف این مهارت را آموخته‌اند که خشونت را به‌گونه‌ای که هست بپذیرند و به ادامه فعالیت در مدرسه با وجود خشونت بپردازند. ترک محل، تخلیه عصبانیت به شیوه مثبت مانند فشردن کاغذ و خط خطی کردن، شعر خواندن و آب خوردن از جمله راه‌های آرام سازی کودکان در مدرسه است.

«من وقتی یکی باهام بدرفتاری می‌کنه می‌رم دور می‌شینم که نینمش، تنهایی تو حیاط می‌شینم برای خودم خوب می‌شم.»

«من وقتی عصبانی می‌شم رو به برگه خط خطی می‌کنم و فشارش می‌دم اینطوری اعصابم آرام می‌شه.»

«من وقتی که حالم خوب نیست تو مدرسه باشم با شعر خواندن حالم رو خوب می‌کنم.»

«من وقتی اعصابم خورد می‌شه آب می‌خورم بعد آروم می‌شم.»

قطع ارتباط و گریز

قطع ارتباط و فرار کردن از آزارگر راهکار برخی از مشارکت‌کنندگان برای مقابله با خشونت می‌باشد. طبق مصاحبه با مشارکت‌کنندگان قطع ارتباط و قهر کردن بیشتر راهکار کودکانی است که از جانب هم‌کلاسی یا هم‌سروپسی‌های خود آزار می‌بینند. فرار به‌عنوان راهی دیگر در موقعیتی رخ می‌دهد که قربانی، که در این مورد بیشتر پسران را شامل می‌شود، از جانب دیگران حمایتی ندارد و مورد خشونت‌های شدید جسمانی قرار گرفته است. در این موارد کودک فرار کردن را برای جلوگیری از تجربه مجدد آسیب ترجیح می‌دهد.

«کسی اذیتم کنه دیگه ارتباطی باهاش ندارم... دوستم نیست.»

«اونی که اذیت می‌کرد آدمی نبود که بشه باهاش در افتاد سعی کردم ازش فرار کنم اون هم من رو یادش بره.»

«تو مدرسه یه قسمت آسفالت هست این بچه‌ای که من رو اذیت می‌کرد اونجا کفشش صدا می‌کرد، منم همیشه اونجا وایمیستادم که اگر خواست از پشت اذیتم کنه صدای کفشش رو بشنوم و فرار کنم... اینجوری حواسم بود.»

بحث و نتیجه‌گیری

پس از تأمل در یافته‌ها و تلفیق مقولات، مقوله هسته استخراج و به‌عنوان مقوله‌ای جامع و پوشاننده معرفی شد. این مقوله عبارت است از: مدرسه کانون تولید و بازتولید خشونت. در واقع، کودکان در محیط مدرسه انواع متفاوتی از خشونت را در دو سطح عمودی و افقی از جانب مسئولان آموزشی و دیگر دانش‌آموزان تجربه می‌کنند که آنان را در جایگاه قربانی قرار می‌دهد. با این وجود تنها خشونت سطح افقی به‌عنوان گونه‌ای از رفتار آسیب‌زننده به رسمیت شناخته می‌شود و خشونت عمودی در قالب برنامه‌های آموزشی و قوانین به سمت عادی‌سازی پیش می‌رود. به بیان بهتر، مدرسه به‌عنوان یک جامعه انضباطی کوچک خشونت را در قالب نظم و از طریق تعیین قوانینی که تمام ساحات وجود کودک را در برمی‌گیرد، اعمال می‌کنند. فوکو در کتاب مراقبت و تنبیه اشاره می‌کند که حفظ نظم در جامعه انضباطی به‌وسیله دستگاهی از فنون و انضباط انجام می‌شود و قدرت، به‌جای ظهور در شکلی سرکوب‌گرایانه، روان مجرمان را هدف قرار می‌دهد. این مورد در مدارس که اجرای خشونت را در قالبی معقولانه و با استفاده از راهکارهای کنترل و بهنجارسازی اجرا می‌کنند، قابل مشاهده است. در دیدگاه سنتی کودک به‌تنهایی دارای اراده و اختیار شناخته نمی‌شد و دوران کودکی از این جهت اهمیت داشت که مسیری برای رسیدن به دوران بزرگسالی و فرصتی برای جامعه‌پذیری کودک بود.

بنابراین نگاه بزرگسالان همواره مالک کودک هستند و حق دارند تا با مملوک خود به هر نحو که صلاح می‌دانند، رفتار کنند. مالکان اولیه کودک والدین به‌خصوص پدران شناخته می‌شدند و با واگذاری بخش عمده‌ای از وظایف تربیتی به مدارس، مسئولان آموزشی و معلمان خود در این جایگاه می‌دانند. با گسترش این نگاه در مدارس فضای تعاملی میان بزرگسال و دانش‌آموز از بین می‌رود و اقتدار و سلطه بزرگسالان بر کودک اعمال می‌شود. در این بستر انواع خشونت علیه کودکان می‌تواند بروز یابد و کودکان از حقوق خود محروم شوند. مسئولان آموزشی با تکیه بر این دیدگاه و استفاده از شیوه‌های سنتی تربیت و آموزش که مبتنی بر اصل تنبیه و تشویق است علاوه بر تشدید و تقویت خشونت در سطح عمودی زمینه‌ساز وقوع خشونت در سطح افقی نیز می‌شود. مشاهده انواع

گسترده‌ای از خشونت روانی، کلامی و فیزیکی همچون: تهدید، تحقیر، بی‌توجهی آگاهانه، شرم‌نده کردن، برچسب زدن، داد زدن، فحاشی کردن و استفاده از القاب برای کودک و کتک زدن حاکی از آن است که مسئولان آموزشی با نگاه سلسله مراتبی به کودک برای انواع خشونت کارکرد آموزشی قائل هستند.

ماهیت درهم‌تنیده خشونت هنگام بررسی انواع خشونت در سطح افقی آشکار می‌شود.

دانش‌آموزان در جامعه کوچک خود همان‌گونه که روابط مبتنی بر سلطه و نابرابر را تجربه می‌کنند در موقعیت‌های گوناگونی یکدیگر را مورد آزار قرار می‌دهد. دسته‌بندی خشونت کودکان نسبت به یکدیگر در سه شکل خشونت روانی، کلامی و فیزیکی نشان می‌دهد که رفتار خشونت‌آمیز کودکان نسبت به یکدیگر با انواع خشونت تجربه یا مشاهده‌شده از جانب مسئولان مشابه است. تهمت زدن، مسخره کردن، ترساندن، بی‌توجهی، تهدید کردن، قهر کردن، حسادت، فحاشی و کتک زدن انواع خشونت سطح افقی در مدرسه می‌باشد.

قابل ذکر است که کودکان پسر بیشتر خشونت جسمی را تجربه کرده‌اند و دختران بیشتر قربانی خشونت روانی و کلامی بودند. انواع خشونت با وجود تفاوت‌های ظاهری و نشانه‌های مختلف همواره به همدیگر وابسته هستند و با تجربه یک نوع از خشونت قربانی انواع دیگر آن را نیز تجربه می‌کند به‌عنوان مثال کودکی که در کلاس تنبیه بدنی می‌شود علاوه بر آسیب جسمی، تحقیر و شرمساری را به‌عنوان خشونت روانی تجربه می‌کند. نتایج این بخش با نتایج تحقیقات بازرگان و غلامعلی لواسانی (۱۳۸۲)، بازرگان و همکاران (۱۳۸۲)، غلامعلی لواسانی و همکاران (۱۳۸۷)، قادرزاده و قادری (۱۳۹۴)، مظاهری تهرانی و همکاران (۱۳۹۴)، ایزدی‌فر و همکاران (۱۳۹۵)، اسلی (۱۹۹۵)، جورج و همکاران (۱۹۹۷)، یورتال و آرتوت (۲۰۰۹) و لید و همکاران (۲۰۱۱) مشابه است.

واکنش کودکان و اتخاذ راهبرد مناسب در مواجهه با خشونت متفاوت و بسیار متنوع است. بسیاری از مشارکت‌کنندگان تنها برای خشونت افقی به دنبال راه‌حل بودند و اقدام را مؤثر می‌دانستند. کودکان با اینکه رفتار خشونت‌آمیز در میان مسئولان مدرسه را نادرست و غیرعادی می‌دانستند با اشاره به وجود قدرت و اقتدار، خود را در مواجهه با این نوع خشونت ناتوان و اقداماتشان را ناکارآمد توصیف می‌کردند.

برخی از کودکان در پاسخ به خشونت فیزیکی همسالان مقابله‌به‌مثل کرده و به خشونت فیزیکی متوسل می‌شوند. آنان با استفاده از قدرت بدنی در تلاش‌اند پاسخ خشونت را با توسل به برتری جسمانی در برابر گفتگو کردن با آزارگر بدهند. استفاده از این راهبرد در میان دانش‌آموزان پسر شایع‌تر از دانش‌آموزان دختر است. در میان پسران همواره ردی از الگوی نر غالب و کلیشه‌های جنسیتی مردانه دیده می‌شود. این دسته از کودکان که همواره رفتار خود را در قیاس با ارزش‌های فرهنگ مردسالار بازمینی می‌کنند در مواجهه با خشونت فیزیکی با رجوع به ارزش‌های فرهنگ مردانه درگیری فیزیکی با یکدیگر و نشان دادن برتری قدرت جسمانی‌شان را راه‌حل مؤثری می‌دانند. این نتیجه با نتایج پژوهش جورج و همکاران (۱۹۹۷) مشابه است.

بخش دیگری از کودکان با استفاده از خلاقیت و به‌دوراز درگیری مستقیم با آزارگر سعی می‌کنند برای او پاپوش درست کنند و با استفاده از راهکارهایی که منجر به بدنامی در مدرسه می‌شود سعی در منزوی کردن و در نهایت اخراج شدن فرد آزارگر دارند. مشارکت‌کنندگانی که از این راهبرد استفاده می‌کنند این راهکار را راه‌حلی دائمی برای حذف خشونت در میان دانش‌آموزان می‌دانند.

یکی از واکنش‌های معمول کودکان در برابر خشونت توسط به مسئولان مدرسه و اقتدارشان در برابر دیگر دانش‌آموزان است. کودکان با اطمینان به بزرگسالان و با امید برطرف شدن آسیب و توقف خشونت، به فرد معتمد خود مراجعه می‌کنند. آنان همواره به بزرگسالانی مراجعه می‌کنند که علاوه بر مورد اعتماد بودن، قدرتی برای خاتمه بخشیدن به وضعیت آزاردهنده داشته باشد.

انفعال راهبرد تعداد دیگری از کودکان است. کودکان این راهبرد را تنها در برابر کسانی که باور دارند نمی‌توانند بر آنها غلبه کنند و با آنها درگیر شوند، اتخاذ می‌کنند. کودکانی که انفعال را در برابر خشونت را انتخاب می‌کنند، معمولاً کودکانی دورافتاده از گروه‌های همسالان هستند و از حمایت دوستان در مدرسه و خانواده برای مقابله با آزارگر برخوردار نیستند. این راهبرد علاوه بر خشونت افقی به‌طور گسترده‌ای در برابر خشونت عمودی نیز اتخاذ می‌شود.

برخلاف واکنش منفعلانه برخی در برابر خشونت، دانش‌آموزانی که در گروه‌های دوستانه متعددی عضو هستند و از حمایت والدین نیز برخوردارند، نسبت به خشونت چه در سطح افقی و چه در سطح عمودی اعتراض می‌کنند. گفتگو و پیگیری متداول‌ترین راهبرد این دسته از دانش‌آموزان است. کودکان با استفاده از گفتگو سعی در فهم چرایی مورد خشونت واقع شدن دارند و احساسات خود را نسبت به این اتفاق و آزارگر بیان می‌کنند. این رفتار در میان دختران شایع‌تر از پسران بود. نکته قابل توجه آن است که کودکانی که گفتگو با آزارگر را انتخاب می‌کنند، از تکرار شدن رفتار خشونت‌آمیز و غیرموثر بودن گفتگو آگاهی دارند اما برای احقاق حقوقشان و نداشتن احساس بی‌قدرتی و قربانی بودن گفتگو را انتخاب می‌کنند.

حمایتگری واکنش برخی دیگر از کودکان است، کودکانی که در مقاطع پایین‌تر (کلاس اول و دوم ابتدایی) تجربه خشونت عمودی و افقی را داشتند، با مشاهده مجدد خشونت، رفتار حمایت‌گرانه از خود نشان می‌دهند.

این کودکان نسبت به شکست چرخه خشونت اقدام کرده و با واکنش‌های کلامی و رفتاری همچون اعتراض، همدلی و مانع رسیدن آسیب جسمی به دیگری از قربانی در برابر آزارگر حمایت می‌کنند. نتایج این بخش با نتایج پژوهش کالاک و همکاران (۲۰۱۶) مشابه است.

توسل به شبکه خانوادگی به امید اقدام برای توقف رفتار خشونت‌آمیز راهبرد برخی دیگر از دانش‌آموزان است. کودکان صحبت با بزرگسال معتمدی که خارج از ساختار قدرت مدرسه حضور دارد و به شکل بی‌طرفانه‌ای می‌تواند روایت آنان را از آزاردیدن گوش دهد مؤثر می‌دانند. قابل ذکر است که برای بسیاری از کودکان مادر فرد معتمد و قابل‌اعتمادی است که می‌تواند مشکل را رفع کند و در برابر خشونت واکنش مؤثر نشان دهد.

برخی از کودکان برای توقف خشونت افقی، از تاکتیک دوست شدن استفاده می‌کنند. این مورد که به‌طور قابل توجهی در میان کودکان دختر مشاهده شد، حاکی از آن است که کودکان در برابر آزارگر از خود همدلی نشان می‌دهند. آنها خود را در شرایط آزارگر فرض می‌کنند و به دنبال علل رفتار خشونت‌آمیز او می‌گردند. برخی از کودکان طرد شدن و فقدان دوست در زندگی دانش‌آموزی را یکی از عوامل آزارگر شدن می‌دانند و به همین علت با اینکه مورد خشونت قرار گرفته‌اند برای دوستی با آزارگر پیش‌قدم شده و روابط خود را در قالب جدیدی باز تعریف می‌کنند. نکته قابل توجه این است که تقریباً تمام کودکانی که این راهبرد

را اتخاذ کردند از اتمام خشونت و آزار بعد از شروع دوستی با آزارگر خبر دادند. نتایج این بخش نیز توسط نظریه پیوند اجتماعی تأیید می‌شود.

پس از انفعال، گفتگو و پیگیری، مقاومت مثبت و منفی در درس یکی دیگر از راهبردهای کودکان در برابر خشونت عمودی است. تجربه دانش‌آموزی حتی در چند سال ابتدایی ورود به مدرسه کودکان را به این آگاهی رسانده است که مهم‌ترین ویژگی دانش‌آموز خوب برای معلمان وضعیت درسی خوب است. بر این اساس کودکان برای جلب رضایت و توجه معلم سعی می‌کنند حداکثر موفقیت را در حیطه آموزشی کسب کنند. برخی دیگر از دانش‌آموزان به صورت معکوس برای تحریک احساس ترحم و جلب توجه معلم تلاش می‌کنند. آن‌ها با درس نخواندن و نشان دادن ضعف درسی، معلم را مجبور می‌کنند بیشتر برایشان وقت بگذارد و الگوی رفتاریش را تغییر دهد.

اقناع آخرین راهبرد دانش‌آموزان در برابر خشونت عمودی در مدرسه است. برخی از کودکان رفتارهای خشن مسئولان مدرسه را به عنوان بخشی از فرایند آموزش درک می‌کنند. آن‌ها با تفسیر موقعیتی که در آن قربانی هستند به وضعیتی تربیتی که در آینده و موفقیت تحصیلی‌شان مفید خواهد بود، خود را قانع می‌کنند. فرایند اقناع کردن معمولاً با رفتار انفعالی در مقابل خشونت همراه است.

بر اساس یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود مسئولان مدرسه با شیوه‌های نوین ارتباطی و تربیتی کودک که مبتنی بر گفتگو متقابل و خلاقیت است و همچنین انواع خشونت و پیامدهای مخرب آن در قالب کارگاه‌های آموزشی آشنا شوند. همچنین آموزش پیگیری وضع قربانی خشونت در مدارس می‌تواند به بهبود وضع کودکان در مدرسه کمک کند. آشنا کردن دانش‌آموزان با حقوق خود و معرفی انواع خشونت نیز می‌تواند به روند مطالبه‌گر بودن کودک برای توقف یا پیشگیری خشونت علیه خود و دیگران کمک کند. تقویت رابطه والدین و مسئولان مدرسه برای نظارت بیشتر بر روابط مسئولان آموزشی با کودک و نظارت بر محیط مدرسه نیز می‌تواند مفید باشد. مسئولان مدرسه به خصوص معلمان می‌توانند در مورد قوانین درون مدرسه با کودکان مشورت کنند و با ایجاد شورای دائمی از کودکان در قوانین آموزشی مربوط به کلاس و حیاط مدرسه انعطاف بیشتری ایجاد کرده و گفت‌وگو خشن مدرسه را تعدیل کنند. در نهایت، در سطح کلان ایجاد محدودیت برای مسئولان آموزشی برای اعمال انواع تنبیه و ایجاد نهاد مستقلی از مدارس برای پیگیری شکایات قربانیان انواع خشونت در مدارس می‌تواند به کاهش خشونت در محیط آموزشی کمک کند.

تشکر و سپاسگزاری

بدین وسیله از کودکان مشارکت‌کننده در پژوهش و والدینشان که از طریق قبول انجام مصاحبه و مشارکت امکان انجام این مطالعه را فراهم آوردند صمیمانه سپاسگزاری می‌گردد.

منابع

- استراوس، انسلم و کربین، جولیت (۱۳۹۸). مبانی پژوهش کیفی فنون و مراحل تولید نظریه زمینه‌ای، ترجمه ابراهیم افشار، چاپ هشتم، تهران: نشر نی.
- ایمان، محمدتقی (۱۳۹۷). روش‌شناسی تحقیقات کیفی، چاپ چهارم، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

- بابائی، محبوبه؛ ذوالقدر، علی؛ ندرلو، سکینه؛ ذوالقدر، حمیده (۱۳۹۲). عوامل و ریشه‌های خشونت در بین دانش‌آموزان دوره دبیرستان آذرشهر، مطالعات علوم اجتماعی، سال ۱۰، شماره سی و نهم.
- بولریندربرگر، دوریس و همکاران (۱۳۹۵). تک‌نگاری جامعه‌شناسی کودکی (مجموعه مقالات)، ترجمه گروهی، تهران: نشر اینترنتی رهایی.
- بیرامی، منصور؛ هاشمی، تورج؛ فتحی آذر، اسکندر و علائی، پروانه (۲۰۱۲). قلدری سنتی و سایبری در نوجوانان دختر مدارس راهنمایی: نقش کیفیت ارتباط معلم-دانش‌آموز. فصل‌نامه روان‌شناسی تربیتی، ۸(۲۶)، ۱۵۲-۱۷۵.
- پارسا مهر، مهربان؛ سعیدی مدنی، سید محسن؛ دیوبند، فائزه (۱۳۹۱). مطالعه جامعه‌شناختی خشونت میان فردی: آزمون تجربی نظریه نظارت اجتماعی، جامعه‌شناسی کاربردی، سال ۲۲، شماره پیاپی ۴۶، شماره دوم.
- پاکیزه، علی؛ خلیفه، یونس و حسینی، منوچهر (۲۰۱۸). بررسی وضعی خشونت‌ورزی: مطالعه پیمایشی خشونت‌ورزی دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر برازجان. فصل‌نامه علمی تخصصی دانش انتظامی بوشهر، ۱۳۹۷(۳۳)، ۱۹-۴۳.
- دین‌محمدی، محمدرضا؛ پیروی، حمید و مهرداد، ندا (۱۳۹۳). تجربه دانشجویان پرستاری در محیط‌های بالینی: خشونت عمودی. مرکز تحقیقات مراقبت‌های پرستاری دانشگاه علوم پزشکی ایران (نشریه پرستاری ایران)، دوره ۲۷، شماره ۹۱-۹۳، ۹۰-۸۳.
- ژیتیک، اسلاوی (۱۳۹۸). خشونت (پنج نگاه زیرچشمی)، ترجمه علی‌رضا پاک‌نهاد، چاپ نهم، تهران: نشر نی.
- صدیق سروسناتی، رحمت‌الله (۱۳۹۰). آسیب‌شناسی اجتماعی (جامعه‌شناسی انحرافات اجتماعی)، چاپ هفتم، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- عرب، محمد؛ موحد کر، الهام؛ حسینی، مصطفی (۱۳۹۴). بررسی نقش تجربه خشونت کودکی در سلامت روان افراد ۱۸ ساله و بالاتر شهر تهران، مجله تحقیقات نظام سلامت حکیم، دوره ۱۸، پیاپی ۶۸، شماره اول.
- علیوردی‌نیا و سهرابی (۱۳۹۶). تحلیل اجتماعی قلدری در میان دانش‌آموزان (مطالعه موردی دوره متوسطه شهر ساری). مطالعات توسعه اجتماعی-فرهنگی، ۴(۱)، ۹-۳۹.
- فرمانی شهرضا، شیوا؛ قائد نیا جهرمی، علی؛ شاهنوش، امیرحسین و پورمند، فهیمه (۱۳۹۶). رفتار زورگویی در پسران دبیرستانی: نقش عزت‌نفس، خشونت خانوادگی، رابطه والد-فرزند و حمایت اجتماعی ادراک‌شده. روان‌شناسی معاصر (ویژه‌نامه)، ۱۲، ۱۲-۱۲۸۵.
- قادر زاده، امید و قادری، بهروز (۱۳۹۴). تحلیل چند سطحی خشونت‌ورزی: مطالعه پیمایشی خشونت‌ورزی دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر سقز، پژوهش‌های راهبردی امنیت و نظم اجتماعی، سال ۵، شماره پیاپی ۱۲، شماره اول، صص ۶۱-۸۰.
- کرسول، جان (۱۳۹۶). بویش کیفی و طرح پژوهش، ترجمه حسن دانایی‌فرد و حسین کاظمی، چاپ سوم، تهران: انتشارات صفار.
- کریمی، فاطمه (۱۳۹۰). بررسی انواع خشونت کلامی و عوامل پدیدآورنده آن از نظر دانش‌آموزان و معلمان، پژوهش‌نامه حقوقی، سال ۲، شماره دوم، ۸۵-۱۰۲.
- گلستانی قره اونه، اعظم (۱۴۰۱). پیش‌بینی دل‌زدگی تحصیلی بر اساس سبک‌های دل‌بستگی و میزان سازگاری فردی و اجتماعی در دانش‌آموزان. پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، ۱(۵۵)، ۸۳-۷۳.

- مظاهری تهرانی، محمدعلی؛ شیر، اسماعیل و ولی پور، مصطفی (۱۳۹۵). بررسی ماهیت و شیوع قلدری در مدارس راهنمایی روستاهای شهرستان زنجان. فصل‌نامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۱(۳۶)، ۱۷-۳۸.
- میدو، سارا (۱۳۹۳). کودک به‌عنوان فردی اجتماعی (رویکرد روان‌شناختی نسبت به تحولات ذهنی کودک در بستر اجتماع)، ترجمه محمد جعفری و عبدا... نوروزی، چاپ چهارم، تهران: انتشارات آوای نور.
- نورث، داگلاس‌سی؛ والیس، جان‌جوزف؛ وینگاست، باری‌آر. (۱۳۹۵). خشونت و نظم‌های اجتماعی، ترجمه جعفر خیرخواهان و رضا مجید زاده، چاپ دوم، تهران: انتشارات روزنه.
- Astor, R. A., Benbenishty, R., Vinokur, A. D., & Zeira, A. (2006). Arab and Jewish elementary school students' perceptions of fear and school violence: Understanding the influence of school context. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 91-118.
- Astor, R. A., Meyer, H. A., & Pitner, R. O. (2001). Elementary and middle school students' perceptions of violence-prone school subcontexts. *The Elementary School Journal*, 101(5), 511-528.
- Carroll-Lind, J., Chapman, J., & Raskauskas, J. (2011). Children's perceptions of violence: The nature, extent and impact of their experiences. *Social Policy Journal of New Zealand*, 37, 1-13.
- Durán, L. G. Scherñuk Schroh, J. C. Panizoni, E. P. Jouglard, E. F. Serralunga, M. G. & Esandi, M. E. (2017). Bullying at school: agreement between caregivers' and children's perception. *Arch Argent Pediatr*, 115(1), 35-42.
- Duru, E., & Balkis, M. (2018). Exposure to school violence at school and mental health of victimized adolescents: The mediation role of social support. *Child Abuse & Neglect*, 76, 342-352.
- Gumpel, T. P., & Meadan, H. (2000). Children's perceptions of school-based violence. *British Journal of Educational Psychology*, 70(3), 391-404.
- Miller, T. W. (Ed). (2008). School violence and primary prevention. Springer Science & Business Media.
- Springer, S., & Le Billon, P. (2016). Violence and space: An introduction to the geographies of violence. *Political Geography*, 52, 1-3.