

مقاله پژوهشی

واکاوی خشونت نمادین در برنامه درسی

فرشته اشکان^{۱*}، کوروش فتحی واجارگاه^۲، محبوبه عارفی^۳، مهناز اخوان تفتی^۴

۱. نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران رایانامه: fe_ashkan@sbu.ac.ir
۲. استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
۳. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
۴. استاد گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۶/۱۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۲/۰۶

چکیده:

این پژوهش با هدف شناسایی خشونت نمادین و مصداق‌های آن در برنامه درسی به روش کیفی (تحلیل مضمون یا تماتیک) انجام شده است. حوزه پژوهش برنامه درسی مدارس ایران و جامعه آماری آن با توجه به میان‌رشته‌ای بودن موضوع پژوهش، شامل اعضای هیئت علمی، متخصصان و صاحب‌نظران حوزه‌های برنامه درسی، روان‌شناسی تربیتی و جامعه‌شناسی آموزش و پرورش بوده است. نمونه پژوهش بر اساس اشباع نظری ۱۵ نفر به شیوه نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات، مصاحبه عمیق و نیمه‌ساختاریافته بود که به منظور حفظ فاصله اجتماعی با استفاده از شبکه‌های اجتماعی و به شکل نیمه‌حضوری انجام شد. بسندگی پژوهش و اطمینان از کیفیت داده‌ها و تفسیرهای صورت گرفته، با ترکیبی از راهبردهای اعتبارپذیری، انتقال‌پذیری، اتکاپذیری و تأییدپذیری مورد سنجش قرار گرفت. پایایی کدگذاری مصاحبه‌ها، با استفاده از ضریب درون موضوعی کاپا تعیین گردید. داده‌های گردآوری شده با استفاده از الگوی سه مرحله‌ای براون و کلارک تحلیل شد. نتایج نشان داد که خشونت نمادین می‌تواند در تمامی عناصر برنامه درسی (اهداف، محتوا، محیط اجرا، راهبردهای یاددهی-یادگیری و روش‌های ارزشیابی) اعمال شود. مدارس به‌عنوان ابزار نظام آموزشی از طریق برنامه درسی و به‌طور غیرعمدی به بازتولید نابرابری‌های فردی و اجتماعی اقدام می‌کنند.

کلیدواژه‌ها: خشونت نمادین، برنامه درسی، بازتولید.

استناد به این مقاله:

اشکان، فرشته؛ فتحی واجارگاه، کوروش؛ عارفی، محبوبه؛ اخوان تفتی، مهناز. (۱۴۰۳). واکاوی خشونت نمادین در برنامه درسی. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۷۹-۱۹۳: ۲۰(۴).

doi: 10j22051,jontoe.2022.40030.3570

مقدمه

خشونت نمادین یکی از مفاهیمی است که توسط پی‌یر بوردیو^۱ مطرح شد. به گفته‌ی بوردیو «خشونت نمادین، نوعی از خشونت است که با هم‌دستی ضمنی کسانی که این خشونت بر آنها اعمال می‌شود و نیز کسانی که آن را اعمال می‌کنند، انجام می‌شود؛ زیرا هر دو گروه نسبت به اعمال آن، آگاهی ندارند» (بوردیو، ۱۳۸۷/۱۹۹۶، ص. ۲۵). این خشونت «آرام و پنهان» است و در معانی درونی پذیرفته شده از نظر اجتماعی و فرهنگی، به‌صورت نامرئی، خود را نشان می‌دهد. از این رو ناعادلانه یا مخالف تعامل اجتماعی تلقی نمی‌شود و توسط سوژه به طریقی غیرقابل گفتن و اغلب نامحسوس درک می‌شود. تعصبات، تحقیرها و تبعیض‌ها به‌عنوان اعمال خشونت‌آمیز شدید تلقی می‌شوند؛ زیرا باعث رنج‌هایی می‌شود که از نظر اجتماعی ناعادلانه نیست (ریسکال و همکاران، ۲۰۱۶).

به باور بوردیو، این خشونت از طریق سرمایه‌های نمادین^۲ عمل می‌کند و با افزایش سرمایه‌های نمادین، سلطه نیز افزایش می‌یابد (بوردیو، ۱۹۸۶). سیاست‌های آموزش و پرورش که با واقعیات جامعه فاصله دارد و موجب افزایش قطبیت و فاصله طبقاتی و فرهنگی می‌شود، نوعی خشونت نمادین است (ارگین و همکاران، ۲۰۱۸). به گفته‌ی دوس سانتوس سوزا (۲۰۱۸)، بازتولید خشونت بخشی از برنامه‌ی مدرسه شده و گاهی اوقات به‌طور مداوم رخ می‌دهد. هدف اصلی این خشونت، هنجارها و نمادهای اجتماعی از جمله اخلاق، زبان و عواطف اجتماعی هستند (بوردیو، ۱۹۸۶).

نظام آموزشی به عنوان یک نهاد اجتماعی که از طرف گروه پر قدرت جامعه برنامه‌ریزی و اجرا می‌شود، به‌راحتی می‌تواند عامل خشونت نمادین در مورد دانش‌آموزان و گروه‌های انسانی دیگر در این سیستم باشد که از نگاه بوردیو به‌گونه‌ای غیرمستقیم و بیشتر از طریق ابزارهای فرهنگی اعمال می‌شود. نظام تعلیم و تربیت دارای کارکردهای پنهان و آشکار است که برخی از کارکردهای آن مورد غفلت واقع شده است. کارکردهای آشکار همان برنامه‌های درسی در چهارچوب‌های آموزشی تعریف شده هستند؛ درحالی‌که کارکردهای پنهان آموزش و پرورش تصویب شده نیستند (نوری‌زاده و نظری، ۱۳۹۵).

مفهوم خشونت نمادین در برنامه‌ی درسی یک مفهوم میان رشته‌ای است که از ابعاد جامعه‌شناختی، روان‌شناختی، فلسفی و تعلیم و تربیتی قابل بررسی و تبیین می‌باشد؛ بعد جامعه‌شناختی این مفهوم براساس نظریات بوردیو تحمیل فرهنگ غالب و مسلط به دانش‌آموزان از طریق فراهم کردن تجارب علمی و عملی در مدارس است (بوردیو، ۱۳۸۰/۱۹۹۴). این مفهوم از بعد روان‌شناختی، گاه در لباس اصول و قوانین بدون انعطاف و لازم‌الاجرا در برنامه‌ی درسی دانش‌آموزان ظاهر می‌شود، که با توجه به شرایط سنی و رشد شناختی، در آینده و زندگی اجتماعی آنها تأثیرگذار است.

با اینکه پژوهش‌هایی در این زمینه انجام شده، اما بررسی خشونت نمادین و مصداق‌های آن در برنامه‌های درسی که هدف این پژوهش است، در پژوهش‌های پیشین داخلی و خارجی مغفول مانده است. برای نمونه، پژوهش ریسکال و همکاران (۲۰۱۶) به اشکال خشونت (تحقیر، اهانت، طرد کردن و محرومیت)؛ هورتا (۲۰۱۸) به انواع خشونت و تأثیر آن در اقدام به ترک تحصیل؛ دوس سانتوس سوزا و همکاران (۲۰۱۸) به خشونت‌های خاموش بدون رعایت حقوق شهروندی دانش‌آموزان و امیرو (۲۰۰۱) نیز به عدم اعتنا به هویت و خصوصیات فرهنگی به عنوان نمونه‌هایی از خشونت نمادین در مدرسه اشاره کرده‌است؛ لذا در پژوهش حاضر تلاش شده است تا با استفاده از نظرات متخصصان تعلیم و تربیت، ضمن شناسایی و بررسی این نوع خشونت در مدارس، به جست‌وجوی مصداق‌های آن در برنامه‌ی درسی مدارس پرداخته و با شناسایی این عوامل، عرصه‌ای مناسب برای اقدامات پیشگیرانه گشوده شود. بنابراین سؤال اصلی پژوهش این است که مصداق‌های خشونت نمادین در برنامه‌ی درسی ایران کدام است؟

1. Pierre Bourdieu

۲. Symbolic Capital هر گونه دارایی که دیگران آن را درک کنند و به رسمیت بشناسند و برای آن ارزش قائل شوند، سرمایه‌ی نمادین به حساب می‌آید؛ مانند اتیکت نام خانوادگی و غیره. سرمایه‌ی نمادین از جایگاه اجتماعی فرد سرچشمه می‌گیرد و مجموعه ابزارهای نمادینی مانند احترام، شکوه، عزت و پرستیژ را برای وی به ارمغان می‌آورد (بوردیو، ۱۹۸۶).

مبنای نظری خشونت نمادین، نظریه‌های بازتولید است که پائولو فریره (۱۹۸۵)، ایوان ایلچ (۱۳۸۹/۱۹۷۱)، هنری ژیرو (۲۰۰۴) و بوردیو (۱۹۷۷) را می‌توان به‌عنوان نمایندگان آن دانست (برهن، ۱۳۹۷). در نظریه‌های بازتولید اعتقاد بر این است که گروه‌های مسلط، نابرابری‌های قدرت، درآمد و پایگاه اجتماعی را بازتولید می‌کنند. نظریه‌های بازتولید به دو تئوری بازتولید فرهنگی و اجتماعی تقسیم می‌شود (بوردیو و پاسرون، ۱۹۷۷). همچنین بر اساس نظریه هژمونی آنتونیو گرامشی (۱۹۳۷-۱۸۹۱)، نظام سلطه، فرهنگ مورد علاقه خود را از طریق رسانه‌های گروهی، کلیسا، مدرسه و خانواده به فرهنگ توده‌های مردم تبدیل می‌کند (استریناتی، ۱۹۹۵/۱۳۸۰). ژیرو (۱۹۸۳) با الهام از اندیشه‌های آنتونیو گرامشی، هربرت مارکوزه و پائولو فریره مفهوم مقاومت^۱ را مطرح می‌نماید و اعتقاد دارد همواره در برابر برنامه‌های آشکار و پنهان نظام آموزشی، مقاومت دانش‌آموزان شکل می‌گیرد. نظریه بازتولید و نظریه مقاومت دو رهیافت متفاوت نسبت به تبیین تأثیر مدرسه بر اعضاء گروه‌های اجتماعی مختلف ارائه می‌دهند. فریره بر این باور است که آموزش و پرورش باید آگاهی دانش‌آموزان را افزایش دهد؛ تا نسبت به جهان فعال باشند نه منفعل (فریره و همکاران، ۱۹۹۸). از دیدگاه مک‌لارن (۱۹۸۵)، مدرسه‌ها باید به مکان‌هایی برای پدیدآوردن دانش انتقادی و نیز فعالیت‌های اجتماعی و سیاسی تبدیل شوند. هنری (۲۰۰۰)، خشونت در مدرسه را به چهار دسته تقسیم می‌کند: خشونت دانش‌آموز نسبت به دانش‌آموز یا دانش‌آموز نسبت به معلم، خشونت معلم و مدیریت نسبت به دانش‌آموز، خشونت هیئت مدیره یا انجمن اولیا و مربیان نسبت به والدین و دانش‌آموزان و خشونتی که از جانب سیاست‌های آموزشی منطقه و یا ملی به دانش‌آموزان وارد می‌شود.

یک جنبه مهم برای تشخیص خشونت نمادین، پنهان بودن خشونت و رنج قربانی است. این باعث می‌شود سوژه‌هایی که از خشونت رنج می‌برند، موجوداتی نامرئی باشند که حتی به‌عنوان قربانی شناخته نمی‌شوند و به‌طور معمول، نادیده گرفته می‌شوند. اضطراب و کینه تنها احساسی است که می‌تواند ابراز کنند و بنابراین اغلب با واکنش تهاجمی تری سعی در دیده شدن و شناخته شدن دارند. قربانی خشونت تنها زمانی قابل درک است که رنج وی را بتوان با یک زبان قابل فهم اجتماعی نشان داد. دانش‌آموزان در معرض این نوع خشونت‌های پنهان قرار می‌گیرند؛ زیرا هیچ‌گونه حمایت اجتماعی ندارند. درک شکل‌های خشونت پنهان از جمله انواع آزار و اذیت، نژادپرستی و خشونت جنسیتی، اجتماعی یا فرهنگی که باعث ایجاد احساس تبعیض، تحقیر یا محرومیت می‌شود، دشوار است (ریسکال و همکاران، ۲۰۱۶).

ژیژک (۱۳۹۲/۲۰۰۸) خشونت نمادین را به چهارگونه توجیهی، عاطفی، زبانی و اخلاقی تقسیم کرده است. کنش نمادین افراد هنگامی که با امیال و احساسات توأم است، خشونت توجیهی است. مانند گفت‌وگوهای فرد در بستر مرگ، چون خلاف آن چیزی است که تاکنون بوده است. خشونت نمادین عاطفی، گونه‌ای واکنش هیجانی و گاه نااندیشیده به بی‌ارزش جلوه دادن عقاید یک گروه خاص است. خشونت زبانی هم از نگاه ژیزک یکی از مهم‌ترین گونه‌های خشونت نمادین است؛ زیرا نفس فروکاستن هر چیز به یک نماد، معادل مرگ و نابودی آن چیز است و در دل خود آستن خشونت است. خشونت نمادین اخلاقی نیز در هنجارهای عرفی و مذهبی ریشه دارد؛ زیرا هنجارها و عادات اجتماعی به‌عنوان پدیده‌ای مثبت و قابل احترام نگریسته می‌شود و هرگونه تخطی از آنها مجازات دارد. در واقع عادت‌ها به دلیل شفافیت، میانجی و وسیله خشونت اجتماعی هستند.

جیمز یکی از پژوهشگران در حوزه آموزش، بر این باور است که حتی بهترین مدارس نیز خشونت را از روش‌های مختلف از جمله قوانین و مقررات، محتوای آموزشی و روش‌های تدریس اعمال می‌کنند. از نگاه جیمز، هنگامی که قوانین و مقررات آموزشی بدون مشارکت دانش‌آموزان تدوین و اجرا می‌شود، یا برنامه درسی مدارس به‌صورت زمان‌بندی‌شده، بدون کمترین توجه به نیازهای دانش‌آموزان و فقط براساس نظر بزرگسالان برنامه‌ریزی می‌شود، این خود ترویج‌کننده خشونت است (جیمز، ۲۰۰۰، ص ۴۳). نوعی از خشونت که به‌عنوان خشونت ساختاری نیز نامیده می‌شود برانگیزاننده احساسات و واکنش‌های عاطفی و هیجانی در میان دانش‌آموزان است. در چنین وضعیتی دانش‌آموزان فکر می‌کنند که هیچ‌گونه کنترل و اختیاری بر زندگی و تحصیل خود ندارند و نتیجه طبیعی این فرایند، آسیب دیدن

عزت نفس و احساس خودارزشمندی آنهاست که یکی از مؤلفه‌های مهم در منشور حقوق بشر است و باید به آن توجه ویژه شود (فتحی واجارگاه، ۱۳۸۲). آموزش تحول‌آفرین، رهایی‌بخش و فراتر از ساختارهای ساخته شده از طریق مکانیسم خشونت‌نمادین، زمانی تحقق خواهد یافت که به ویژگی‌ها و تفاوت‌های فردی هر دانش‌آموز احترام گذاشته شود (تیرادنتس، ۲۰۱۵).

در جامعه ما مدارس به انواع گوناگون تقسیم می‌شوند که مدارس دولتی و غیردولتی به نوعی معمول‌ترین آن هستند. شاهد آن هستیم که خانواده‌ها در ازای یک‌سال تحصیل فرزندشان در مدارس غیردولتی مبالغی را پرداخت می‌کنند و در مقابل آن خدماتی چون آموزش بهتر توسط آموزش‌دهندگان با سطوح بالاتر، توزیع غذا و بسته‌های غذایی با کیفیت مطلوب، برگزاری اردوها و برنامه‌های مشترک هنری فراوان دریافت می‌کنند؛ این در حالی است که در میان مدارس دولتی کشور نیز شاهد تفاوت‌های بسیاری هستیم. مدارس شمال شهر با ساختمان‌های زیبا و بزرگ، کلاس‌هایی با تراکم جمعیت کمتر و خدمات بهتر و در مقابل مدارس جنوب شهر با کمیت و کیفیتی بسیار محدود و ناچیز قرار دارند. این سیستم غلط باعث می‌شود که تحصیلات، دانش، مدرک و در نتیجه سطوح درآمدی و جایگاه اجتماعی افراد در آینده، درگرو ثروت و قدرت باشد، خانواده‌های سرمایه‌دار کودکان خود را با صرف هزینه‌های بسیار به پیشرفت سوق می‌دهند، در حالی که کودکان خانواده‌های کم‌درآمد با مسیری پر از پستی و بلندی مواجه خواهند شد. در نتیجه تمام این اشتباهات که در بیشتر نظام‌های آموزشی دنیا رخ می‌دهد؛ مدرسه تبدیل به یک سیستم بازتولید نابرابری تبدیل می‌شود و در نهایت نظام آموزشی مبتنی بر طبقات را به وجود می‌آورد که در آن ثروت و قدرت انتظار فرزندان خانواده‌های مرفه و فقر و دشواری انتظار کودکان طبقات پایین جامعه را می‌کشد (جمشیدی، ۱۳۹۶).

خانواده هر کودکی نوع خاصی از دانش فرهنگی را به فرزند خود منتقل می‌کنند. در نتیجه، فرزندان طبقه مسلط از همان ابتدا، دانش، مهارت، سبک ارتباطی و هنجارهای فرهنگی متفاوتی را از والدین خود دریافت می‌کنند که با سرمایه فرهنگی فرزندان طبقات پایین تفاوت دارد و مورد تشویق مدرسه است. طبقات مختلف در دوره‌های متفاوت تاریخی، از طریق تسهیل معانی و مفاهیمی خاص در افکار و ارتباطات، به اعمال قدرت می‌پردازند و با کنترل آموزش و پرورش، بازتولید فرهنگ خاص خویش را تضمین می‌کنند. بنابراین فرهنگی که مدرسه منتقل می‌کند، میراث فرهنگ جمعی نیست، بلکه فرهنگ طبقات مسلط است. پس مدرسه به نوعی خشونت نمادین را اعمال می‌کند (شارع‌پور، ۱۳۹۴).

بوردیو بر این باور است که نظام آموزش و پرورش تلاش می‌کند، چهره‌ای مردم‌سالار از خود نشان دهد و محیط آموزشی را محیطی برای پذیرش یکسان افراد مختلف جامعه قلمداد کند. در حالی که مدرسه در عمل، شانس موفقیت طبقه مرفه را افزایش می‌دهد. به این ترتیب که فرهنگی را مطرح می‌کند که با فرهنگ طبقه بالا انطباق دارد و مسیر را برای پیشرفت افراد آن طبقه هموار می‌کند. در حالی که افراد طبقه محروم در ورود به مدرسه با فرهنگ جدیدی روبه‌رو می‌شوند که آموختن آن برای آنها، حکم آموختن دانش جدیدی را دارد. در واقع به نظر بوردیو «عادت‌واره‌های ساختاریافته در خانواده و میزان فاصله آنها با عادت‌واره‌های مطرح در نظام آموزش و پرورش، تعیین‌کننده آینده علمی دانش‌آموزان هستند، یعنی میزان تسلط بر زبانی که زبان معیار آموزش نظام آموزشی است، تعیین‌کننده موقعیت آینده دانش‌آموز می‌شود نه استعداد ذاتی وی» (بوردیو و پاسرون، ۱۹۷۰، ص. ۹۰).

در زمینه پژوهش‌های انجام شده پیرامون کلیدواژه خشونت نمادین و جستجوی بیبومتریک نشان داد، در مورد ارتباط این واژگان یعنی برنامه درسی و خشونت نمادین به طور خاص پژوهشی انجام نشده، بنابراین به نتایج پژوهش‌هایی که پیرامون خشونت نمادین در محیط‌های آموزشی و یا مصداق‌های خشونت نمادین با توجه به نیازهای دانش‌آموزان انجام گرفته که مرتبط با موضوع پژوهش هست اشاره شده است.

آتلی و همکاران (۲۰۲۳) در پژوهش کیفی خشونت نمادین در مدارس ابتدایی، نشان دادند که آیین نامه مدارس دانش‌آموزان را به دو دسته مقبول و غیر قابل قبول تقسیم می‌کند و قابل قبول بودن به سرمایه فرهنگی کسب شده از خانواده و الگوهای رفتاری متناسب با ارزش‌های ملی بستگی دارد. سسیلیا لوتیز (۲۰۱۹) دریافت که تعداد بی‌شماری اشکال خشونت در مدرسه وجود دارد، اما بیشترین موارد آن کلامی است که در کلاس‌ها باعث درگیری می‌شود، ولی مورد توجه معلمان قرار نمی‌گیرد. پژوهش ریسکال و همکاران (۲۰۱۶) نیز

نشان داد که اشکالی از خشونت (تحقیر، اهانت، طرد کردن و محرومیت) نتیجه تجربه افراد در جامعه است که به صورت صریح و واضح قابل مشاهده نیستند. هورتا (۲۰۱۸) در نتایج پژوهش خود گزارش کرد که دانش‌آموزانی که با خشونت از انواع مختلف روبه‌رو می‌شوند، قبل از گرفتن مدرک تحصیلی خود اقدام به ترک تحصیل می‌نمایند. دوس سانتوس سوزا و همکاران (۲۰۱۸) در مطالعه «آموزش ابتدایی و خشونت‌های خاموش» نتیجه گرفتند که در مدارس ابتدایی کودک را موجودی نابالغ و بدون اراده می‌دانند، که بدون رعایت حقوق شهروندی باید از قوانین پیروی کند و مطیع باشد. امریو (۲۰۰۱) نیز به عدم اعتنا به هویت و خصوصیات فرهنگی یک فرد یا یک گروه به عنوان نمونه‌هایی از خشونت نمادین اشاره کرده است.

نتایج پژوهش ارگین و همکاران (۲۰۱۸) نشان داد که طرح سیاست‌های تکریم آموزش و نئولیبرال، در آموزش و پرورش ترکیه، نوعی خشونت نمادین است که با واقعیات جامعه فاصله دارد و موجب افزایش قطبیت و فاصله طبقاتی و فرهنگی می‌شود. تیرادنتس (۲۰۱۵) در مطالعه «خشونت نمادین در متن مدرسه: تبعیض، درگیری و حق تحصیل» نتیجه گرفت که یک آموزش تحول‌آفرین و رهایی‌بخش، زمانی تحقق خواهد یافت که به ویژگی‌ها و تفاوت‌های فردی هر دانش‌آموز احترام گذاشته شود، مدرسه باید به عنوان محیطی برای یکپارچه‌سازی اجتماعی باشد و نه به عنوان ابزاری برای ایجاد و پرورش تبعیض، در زمینه جنسیت، نژاد، رنگ یا عقاید. در تحقیق الن (۲۰۱۶) نیز نگرش منفی به دانش‌آموزانی که از مناطق محروم می‌آیند و عدم حمایت از اهداف عالی در مورد پیشرفت تحصیلی همه گروه‌های دانش‌آموزان، به عنوان نمونه‌های خشونت نمادین مطرح شده است. نایرز و همکاران (۲۰۱۷) در مطالعه خود نشان دادند که خشونت نمادین به عنوان موانعی برای دانش‌آموزان غیربومی می‌باشد و به عدم توسعه حرفه‌ای براساس تنوع و نیازهای فردی دانش‌آموزان در کادر آموزشی مدارس اشاره دارد.

سوزا (۲۰۱۲) در پژوهش خود گزارش کرده است که واقعیت آموزشی در جامعه سرمایه‌داری، اغلب عملکرد خود را به عنوان بازتولید کننده نابرابری‌های اجتماعی و فرهنگی انجام می‌دهد. بورديو نیز در پژوهش‌هایش نشان داده است که آینده تحصیلی برای فرزندان رده‌های بالای شغلی و فرزند یک کارگر متفاوت است (کتبی، ۱۳۸۲). سویتو (۲۰۰۱)، هم‌چنین به محرومیت جوانانی که کنار گذاشته و یا در موقعیت‌های مختلف محرومیت یا تبعیض اجتماعی، تحقیر و انکار هویت شخصی قرار می‌گیرند، اشاره کرده است.

در بخش پژوهش‌های داخلی، نتایج پژوهش روشن و دیگران (۱۳۹۰) نشان داد که در کتاب‌های فارسی مدارس، کاربرد واژه‌های خشونت‌آمیز از واژه‌های صلح‌آمیز بیش‌تر است. یاری‌قلی و همکاران (۱۳۹۷)، عوامل مولد خشونت در مدارس را در سه مضمون کلی عوامل فردی، مدرسه‌ای و جامعه‌شناختی تقسیم‌بندی کردند. ایزدی‌فر و همکاران (۱۳۹۶) نیز رفتارهای خشونت‌آمیز را در سه مقوله خشونت روان‌شناختی (تمسخر، حسادت و لقب دادن)؛ خشونت اجتماعی (محرومیت تحصیلی و نظارت خانواده) و خشونت فیزیکی (خودآزاری یا خشونت نسبت به خود و دیگرآزاری) طبقه‌بندی کرده‌اند. حاضری و رضاپور (۱۳۹۲) رابطه معلم- دانش‌آموز و سرمایه فرهنگی دانش‌آموز را به عنوان عوامل مؤثر بر بروز مقاومت دانش‌آموزان در برابر هنجارهای مدرسه شناسایی کردند. میرحسینی و همکاران (۱۳۹۶) به نقش مؤثر تولیدات فرهنگی در عدم اقدام به خشونت در بین نوجوانان به عنوان سرمایه‌های اجتماعی اشاره کرده‌اند. طهماسبی (۱۳۹۴) ابعاد و مؤلفه‌های اصلی برنامه درسی پیشگیری از خشونت را معرفی کرده است. کرامتی و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهش برنامه‌های درسی پنهان حاکم بر جو اجتماعی مدارس ابتدایی را بر اساس نتایج پژوهش خود به چهار مضمون شامل نگرش‌ها و انتظارات پنهان مدیر در تعامل نومعلم با دانش‌آموزان، تعامل نومعلم با همکاران، تعامل نومعلم با والدین دانش‌آموزان قرار دادند. صدفی و همکاران (۱۴۰۲) با توجه به نتایج واکاوی تجارب زیسته دانش‌آموزان، نیازهای دانش‌آموزان را در پنج مضمون اصلی شامل متناسب بودن روش تدریس آموزگار، یافتن دوست و کیفیت برقراری ارتباط، ویژگی‌های رفتاری آموزگار، ادراک مثبت فرد از توانایی خویش و احساس توانمند و مفید بودن، داشتن احساس استقلال و آزادی عمل تجمیع کرد و ارضای نیاز به شایستگی را وابسته به تسلط یافتن دانش‌آموزان به چالش‌های بهینه معرفی کرد. مرور تحقیقات پیشین نشان داد که پیرامون خشونت نمادین در برنامه درسی

به‌طور خاص پژوهشی انجام نگرفته است، هر چند همه موارد به‌صورت غیرمستقیم در این مقوله جای می‌گیرد؛ بیشترین پژوهش‌ها در ایران در زمینه خشونت فیزیکی انجام شده است.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش خشونت‌نمادین در برنامه‌ی درسی را به روش کیفی (تحلیل مضمون^۱ یا تماتیک) بررسی کرده است. حوزه پژوهش برنامه‌ی درسی مدارس ایران است. جامعه آماری با توجه به موضوع پژوهش که در حوزه برنامه‌ی درسی، روان‌شناسی تربیتی و جامعه‌شناسی آموزش و پرورش است؛ شامل گروه اعضای هیئت علمی، صاحب‌نظران تعلیم و تربیت و متخصصان برنامه‌ی درسی، روان‌شناسان تربیتی و جامعه‌شناسان بود که به شیوه نمونه‌گیری هدفمند انجام گرفت و براساس اشباع نظری، تعداد مصاحبه‌شوندگان به ۱۵ نفر رسید. در این پژوهش گردآوری اطلاعات به صورت میدانی و با روش مصاحبه عمیق و نیمه ساختاریافته انجام شد. مصاحبه‌ها با استفاده از رویکرد کیفی شامل چند سؤال کلی به‌عنوان راهنمای مصاحبه مرتبط با خشونت‌نمادین در برنامه‌ی درسی شروع شد، که به عنوان چارچوب اولیه برای آغاز مصاحبه بود و از دل پاسخ مصاحبه شونده، سؤالات بعدی طراحی شد و در جریان مصاحبه توسعه یافت. بیشترین وزن سؤال‌های مصاحبه در مورد خشونت‌نمادین در برنامه‌ی درسی مدارس و مصداق‌های آن تنظیم شده است. داده‌های گردآوری‌شده با استفاده از الگوی سه مرحله‌ای براون و کلارک^۲ (۲۰۰۶) به شرح زیر تحلیل شد:

مرحله ۱) تجزیه و توصیف متون و مصاحبه‌ها: در این مرحله، داده‌ها شامل مطالب گردآوری‌شده حاصل از مطالعه پیرامون مبانی نظری پژوهش و محتوای مصاحبه‌ها، بررسی شد و پس از سازماندهی، کدگذاری شد (کدگذاری باز). کدگذاری اولیه توسط پژوهشگر انجام شد و دو فرد متخصص در این زمینه کدگذاری بعدی را انجام دادند. مجدداً با تطبیق هردو کدگذاری، کدگذاری نهایی، توسط پژوهشگر اول بررسی، اصلاح و تأیید شد. در گام آخر این مرحله، دسته‌بندی کدهای مختلف در قالب تم‌های اولیه (مفهوم خشونت‌نمادین، مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی) انجام شد.

مرحله ۲) تشریح و تفسیر متون و مصاحبه‌ها: در این مرحله، ابتدا تم‌ها به گونه‌ای تعریف و ایجاد شد که تمامی مجموعه داده را شامل شوند و هیچ داده‌ای (بجز داده‌های غیرمرتبط با موضوع) بیرون از دامنه تم‌ها باقی نماند. در ادامه، تم‌هایی که برای تحلیل ارائه شده، تعریف و مورد بازبینی مجدد قرار گرفت، سپس داده‌های داخل آنها تحلیل شد. به وسیله تعریف و بازبینی ماهیت آن چیزی که یک تم در مورد آن بحث می‌کند مشخص شده و تعیین گردید که هر تم کدام جنبه از داده‌ها را در خود دارد (کدگذاری انتخابی).

مرحله ۳) ترکیب و ادغام متون و مصاحبه‌ها: در این مرحله تحلیل پایانی و نگارش گزارش انجام گرفت.

معیارهای اعتبار پژوهش

در دهه ۱۹۸۰ گابا و لینکلن^۳ مفهوم «قابلیت اعتماد»^۴ را مانند معیاری برای جایگزینی روایی و پایایی مطرح کردند تا به کمک آن دقت علمی را در پژوهش کیفی مورد ارزیابی قرار دهند. این مفهوم از چهار عنصر اعتبارپذیری^۵، انتقال‌پذیری^۶، اتکاپذیری^۷ و

1. Thematic analysis
2. Brown & Clark
3. Guba & Lincoln
4. Trustworthiness
5. Credibility
6. Transferability
7. Dependability

تأییدپذیری^۱ تشکیل شده است (نوری و مهرمحمدی، ۱۳۹۰). در این پژوهش، برای سنجش بسندگی پژوهش و اطمینان از کیفیت داده‌ها و تفسیرهای صورت گرفته، ترکیبی از راهبردهای یادشده مورد استفاده قرار گرفته است. جدول شماره (۱) چگونگی استفاده از این معیارها را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۱. ارزیابی یافته‌های کیفی (روایی و اعتبار)

معیار	مفهوم سازی	تکنیک‌های به کار گرفته شده
اعتبارپذیری	این مفهوم جایگزین مفهوم «روایی درونی» است. به این معنا که آنچه در یافته‌ها و نتایج پژوهش از سوی پژوهشگر بیان می‌گردد، همان نظر پاسخگو باشد.	ارائه خلاصه‌ای از نظرات مصاحبه شونده در پایان هر مصاحبه و پس از نگارش اولیه، برای اطمینان از درستی مطالب بیان شده و برداشت‌های مصاحبه‌کننده؛ بازبینی یافته‌های پژوهش از سوی اعضای مشارکت‌کننده و گردآوری داده‌ها از افراد گوناگون و منابع تخصصی (به هم تنیدگی منابع داده‌ها).
انتقال پذیری	این مفهوم جایگزین مفهوم «روایی بیرونی» است که به معنای امکان کاربرد یافته‌های پژوهش در موقعیت یا شرایط دیگر است.	توصیف دقیق شرایط انجام پژوهش و شرکت‌کنندگان و انتشار نتایج آن، که کمک می‌کند تا پژوهشگران بعدی تصمیم بگیرند که نتایج پژوهش، در جامعه دیگر می‌تواند کاربرد داشته باشد یا خیر؟
اتکاپذیری	این مفهوم جایگزین مفهوم «پایایی» است و به ثبات یافته‌های پژوهش در زمان‌ها و شرایط گوناگون اشاره دارد.	هدایت دقیق جریان مصاحبه برای گردآوری داده‌ها، ممیزی بیرونی و بررسی و پیگیری روش ثبت همه فرایندهای گردآوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات از سوی فرد متخصص خارج از پژوهش، بازبینی مطالب در دو مرحله و مستندسازی داده‌های مصاحبه از سوی پژوهشگر.
تأییدپذیری	این مفهوم جایگزین مفهوم «عینیت» است. یعنی تفسیرهای انجام شده برآمده از نظر مصاحبه شوندگان باشد و از سوگیری پژوهشگر، به دور باشد.	ایجاد و مقوله‌های به دست آمده از تحلیل محتوای مصاحبه‌ها توسط مصاحبه شوندگان بازبینی و تأیید شد.

پایایی کدگذاری مصاحبه‌ها

برای محاسبه پایایی کدگذاری‌ها از میان مصاحبه‌های انجام گرفته، چند مصاحبه به صورت تصادفی انتخاب شد و گداهای مشخص شده توسط دو کدگذار، برای هر کدام از مصاحبه‌ها با هم مقایسه شد. در هر کدام از مصاحبه‌ها، کدهایی که با هم مشابه بودند، با عنوان «موافق» و کدهای غیرمشابه با عنوان «مخالف» مشخص شدند. سپس برای تعیین پایایی کدگذاری مصاحبه‌ها، از ضریب درون موضوعی کاپا استفاده شد. از طریق این ضریب، می‌توان میزان توافق دو اندازه‌گیری (توسط دو کدگذار) را ارزیابی کرد. داده‌ها در نرم‌افزار SPSS-22 مورد تحلیل قرار گرفت.

جدول شماره ۲. ضریب توافق کاپا

آماره کاپا	خطای معیار	آماره T	سطح معناداری
۰/۷۷۱	۰/۰۵۸	۹/۵۷۲	۰/۰۰۰
۱۵۴			

جدول شماره (۲) نتایج این ارزیابی را نشان می‌دهد؛ ضریب کاپا برابر ۰/۷۷۱ و در مرتبه خوب قرار دارد. با توجه به آماره T، در سطح ۰/۰۱، ضریب توافق بین دو کدگذار از لحاظ آماری معنادار است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که کدگذاری مصاحبه‌ها از پایایی لازم برخوردار بوده است.

یافته‌های پژوهش

در این بخش ابتدا مشخصات مصاحبه‌شوندگان (نمونه مورد مصاحبه متخصصان) در جدول شماره ۳ توصیف شده است.

جدول شماره ۳. مشخصات مصاحبه‌شوندگان

جنس	حوزه تخصصی	تحصیلات	مدارج علمی				فرآوانی	درصد
			هیئت علمی تمام	هیئت علمی استادیار	هیئت علمی دانشیار	مدارس مدعو و سایر		
زن	روانشناسی تربیتی	دکتری	۱	۲	۲	۱۰	۶۷	۶۷
مرد	جامعه‌شناسی	دانشجوی دکتری	۷	۱۳	۱۳	۶۷	۳۳	۳۳

براساس داده‌های جدول شماره (۳)، ۶۷ درصد مصاحبه‌شوندگان خانم و ۳۳ درصد آقا بودند. حوزه تخصصی ۲۰ درصد از آنها برنامه درسی؛ ۲۷ درصد روان‌شناسی تربیتی؛ ۲۰ درصد جامعه‌شناسی و ۳۳ درصد تعلیم و تربیت بوده است. ۹۳ درصد مصاحبه‌شوندگان دارای تحصیلات دکتری تخصصی و یا دانشجوی دکتری بودند و ۷ درصد کارشناس ارشد بودند. رتبه و مدارج علمی ۳۳ درصد از مصاحبه‌شوندگان هیئت علمی دانشگاه (۷ درصد استاد تمام، ۱۳ درصد دانشیار و ۱۳ درصد استادیار) می‌باشد و ۶۷ درصد نیز مدرس مدعو و دارای رشته تحصیلی و مشاغل مرتبط با حوزه آموزش و پرورش و صاحب‌نظر در این حوزه بودند.

سؤال پژوهش: مصداق‌های خشونت‌نمادین در برنامه درسی کدام است؟

بر اساس تجمیع نتایج مطالعات و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها و نظرات مصاحبه‌شوندگان کدهای اولیه بازبینی و با انجام اصلاحات ۱۰۱ کد نهایی مشخص شد. از مجموع ۱۰۱ کد اولیه، ۵ تم اصلی (عناصر برنامه درسی شامل اهداف، محتوا، محیط اجرا، راهبردهای یاددهی - یادگیری و روش‌های ارزشیابی) و ۳۶ تم فرعی، شناسایی شد. تم‌های اصلی به همراه کدهای اولیه و تم‌های فرعی مستخرج به تفکیک در قالب جدول شماره (۴) ارائه شده است.

جدول شماره ۴. مصداق‌های خشونت‌نمادین در برنامه درسی

تم اصلی	تم فرعی	مفاهیم (مصداق‌های)
تفاوت‌های فرهنگی	اهداف نامتناسب با	تناسب نداشتن اهداف با سویه‌های رشدی دانش‌آموزان (شناختی، عاطفی، اخلاقی، اجتماعی، فکری و...) / تحقق
	خصوصیات دانش‌آموزان	اهداف زمینه‌ساز رشد برای همه دانش‌آموزان مهیا نیست/ عدم توجه به نیازهای متفاوت دانش‌آموزان.
	تدوین اهداف بدون توجه	اهداف برنامه درسی با توجه به فرهنگ مسلط جامعه تدوین شده است/ در نظر نگرفتن قومیت‌های مختلف و
	به تفاوت‌های فرهنگی	خرده فرهنگ‌ها در تدوین اهداف.
مهم‌ترین برنامه درسی	اهداف براساس تفکر قالب	تعریف اهداف بر اساس ایدئولوژی و تفکر قالب در جامعه (بدون در نظر گرفتن اقلیت‌های دینی، مذهبی و اجتماعی).
	انطباق به جای تنوع	طراحی محتوای برنامه درسی بدون در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی و براساس انطباق، نه تنوع. برنامه یکسان برای همه.
	مهارت‌های اجتماعی	در برنامه درسی، دانش‌آموزان مهارت‌های زندگی اجتماعی را نمی‌آموزند.
	سلطه فرهنگ مسلط	تلقین و تبیین نقش جنسیتی پسران و دختران در طراحی تصاویر و متون کتاب‌های درسی با توجه به فرهنگ مسلط.
	تسلط کتاب (محتوا محوری)	اقتدار کتاب درسی در کلاس درس (کتاب‌های درسی در برنامه درسی بیشترین نقش را دارد).
	تناسب محتوا با زمان آموزش	عدم تناسب حجم کتاب‌های درسی با ساعات آموزش آن (حجم زیاد کتاب‌های درسی).

تخریب عاطفی زیر لوای آموزش	به حاشیه راندن دانش‌آموزان متفاوت و اقلیت/ به حاشیه راندن آنها با سبک زندگی متفاوت/ تمسخر دانش‌آموزان و معلمانی که لهجه‌های محلی دارند/ استفاده از القاب نامناسب توسط دانش‌آموزان، اولیا مدرسه و معلمان/ رفتارهای تبعیض‌آمیز با عوامل اجرایی، دانش‌آموزان و معلمان.
عدم فرصت مشارکت	عدم امکان مشارکت دانش‌آموزان، معلمین، معاونین، مدیران و سایر دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت در تصمیم‌گیری‌ها
اعمال قدرت و فشار از منبع نابرابری و کمبود امکانات آموزشی و پرورشی	اعمال قدرت برای اطاعت از بخشنامه‌ها (تدوین قوانین و مقررات سلیقه‌ای و خارج از آیین‌نامه‌های رسمی) امکانات نابرابر آموزشی شهرها و روستاها و حتی در مناطق مختلف یک شهر/ عدم تطابق فضاهای آموزشی با استانداردهای لازم/ نامناسب بودن نور کلاس/ و کمبود فضاهای آموزشی و پرورشی (آزمایشگاه، کتابخانه، فضاهای ورزشی و...).
مواد و منابع	محرومیت از امکانات موجود در مدرسه/ کمبود وسایل آموزشی در کلاس درس مانند وسایل کمک آموزشی و تجهیزات دیداری و شنیداری و الکترونیکی/ عدم توزیع به‌موقع کتب درسی در برخی مناطق.
توجه به نیازهای کاذب و ظاهرآمور به جای اهداف رشدی شناختی	بی‌توجهی به رشد‌های شناختی، عاطفی، اخلاقی، اجتماعی و فکری دانش‌آموزان/ فشار بر معلم و دانش‌آموزان برای رسیدن به اهداف مدرسه و بالا بردن درصد قبولی کنکور/ آمادگی برای کنکور از ابتدایی/ در مدرسه شکل مهم‌تر از محتواست. ظاهرکار و پاسخگویی به موقع مهم است.
زمان آموزش (تبعیض حق دانش‌آموز و تبعیض صلاحیت حرفه‌ای نیروی انسانی)	اتلاف زمان آموزش در کلاس درس/ ایام تعطیلات رسمی و غیر رسمی/ کاهش تعاملات بین معلم و دانش‌آموزان و دانش‌آموزان با یکدیگر به دلیل کمبود وقت/ عدم تناسب حجم کتاب‌های درسی با ساعات آموزش آن/ فراگیری در مدارس نوبت عصر کمتر از نوبت صبح است.
جو اجتماعی مدرسه	رابطه‌مداری در انتخاب نیروها به معنی بی‌اعتمادی به قانون شایسته‌سالاری و به‌کارگیری افراد فاقد صلاحیت حرفه‌ای در پست‌های مدیریتی (در رده‌های مختلف آموزش و پرورش) و کادر اجرایی و آموزشی مدرسه؛ نداشتن دانش، مهارت، توانایی‌ها و نگرش‌های حرفه‌ای نیروی انسانی.
روش‌های تدریس تکنیک‌های تنبیه یا تشویق	پیام‌های ضمنی (پنهان) جو اجتماعی - تفکر، نگرش‌ها و گرایش‌هایی که در دانش‌آموزان شکل می‌گیرد/ شرکت اجباری در برخی مراسم/ بزرگداشت شخصیت‌های تاریخی (سلیقه‌ای) زندگی‌نامه و تصاویر کتاب‌های درسی. تدریس ضمنی، غیررسمی و غیرملموس نظام ارزش‌ها، هنجارها- در خلال آموزش / ترویج فرهنگ درس خواندن برای نمره و مدرک، نه برای لذت و انگیزش درونی یا ارزش علم، ورود به بازارکار و اخذ درآمد/ عادت به دریافت پاداش در قبال کار/ تجربه سرکوب‌گری در مدرسه.
معلم به عنوان نماینده قدرت در کلاس نقش منفعل دانش‌آموزان در کلاس فردگرایی و پرورش فردی	استفاده معلمان از روش‌های سنتی و معلم‌محور و فعالیت و درگیری کمتر فراگیران در امر یادگیری. از تکنیک‌های تنبیه یا تشویق دانش‌آموزان، به‌جا و به‌طور صحیح استفاده نمی‌شود.
فرصت‌های برابر، توجه به تفاوت‌های فردی و تفاهوت در پیشینه دانش‌آموزان	زمانی که معلم شروع به بیان می‌کند، به نوعی کنش خشونت نمادین آغاز می‌گردد، زیرا بنابر میزان نفوذ خود، طرف مقابل را به سکوت وادار کرده و او را به پیروی از جهت‌گیری‌های خود وادار می‌کند. مدرسه در بچه‌ها شوق آموختن ایجاد نمی‌کند و فقط اطلاعات می‌دهد. به‌عنوان یک وظیفه و فعالیت روزمره برای دانش‌آموز تلقی می‌شود/ آنها در آموزش نقشی ندارند. بی‌توجهی برخی معلمان به فعالیت‌های گروهی دانش‌آموزان.
عدم امکان تجربیات بازتولید طبقات اجتماعی	فرصت‌های برابر، بسته به دسته‌های اجتماعی، پیشینه قومی، توانایی یادگیری/ عدم رضایت از تلاش همه دانش‌آموزان/ برچسب زدن به دانش‌آموزان/ دانش‌آموزانی که از مناطق محروم می‌آیند در حاشیه قرار می‌گیرند/ دانش‌آموزان خانواده‌های غیرمعمول/ عدم توجه به هوش‌های چندگانه (فقط ریاضی و علوم مهم است)/ تکالیف اضافی تنبیهی با حسن نیت ظاهری.
تصییع حق دانش‌آموز	سهم کشف و تجربه و لمس کردن در مدرسه خالی است؛ بچه‌ها فقط با شنیدن یاد نمی‌گیرند. دانش‌آموزانی که نمرات بالا دارند هدف اصلی آموزش می‌شوند.
ایجاد استرس در دانش‌آموز	شیوه‌های ارزشیابی نامناسب/ بی‌توجهی به پیشینه‌های خانوادگی و تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان/ بی‌عدالتی در نمره دادن.
تبعیض بین دانش‌آموزان	تهدید دانش‌آموز با حسن نیت/ مسخره کردن دانش‌آموز به‌خاطر نمره. نادیده گرفتن تلاش دانش‌آموز/ بی‌توجهی به تلاش‌های برخی دانش‌آموزان در ارزشیابی.

با توجه به نتایج حاصله و در پاسخ به سؤال پژوهش، مصداق‌های خشونت‌نمادین در هر یک از تم‌های اصلی شناسایی شده به شرح زیر می‌باشد.

۱. مصداق‌های خشونت‌نمادین در اهداف برنامه درسی

در صورتی که در اهداف مصوب دوره‌های تحصیلی، ابعاد رشدی، نیازهای دانش‌آموزان، حیطه‌های دانش/نگرش و مهارت، قومیت‌های مختلف و خرده فرهنگ‌های دانش‌آموزان در نظر گرفته نشود و تدوین اهداف براساس فرهنگ مسلط جامعه، ایدئولوژی و تفکر قالب در نظام آموزشی باشد؛ می‌تواند خشونت‌نمادین تلقی شود.

۲. مصداق‌های خشونت‌نمادین در محتوای برنامه درسی

بی‌توجهی به تنوع در طراحی محتوای برنامه درسی و انطباق تمامی دانش‌آموزان علی‌رغم تفاوت‌های بین آنها با یک برنامه واحد، می‌تواند مصداقی از خشونت‌نمادین باشد. محدود بودن محتوا به کتاب‌های درسی یا به نوعی اقتدار کتاب درسی در کلاس درس، تبعیض‌های جنسیتی (دختر و پسر) در تصاویر و متون کتاب‌های درسی، تبیین نقش‌های جنسیتی پسران و دختران در طراحی تصاویر و متون کتاب‌های درسی با توجه به فرهنگ مسلط در جامعه و کاستی‌های محتوای برنامه درسی، برای نمونه، آموزش‌های مورد نیاز دانش‌آموزان برای کسب مهارت‌های زندگی اجتماعی و از دیگر موارد خشونت‌نمادین در محتوای برنامه درسی است.

۳. مصداق‌های خشونت‌نمادین در محیط اجرای برنامه درسی

عوامل زیر، زمینه‌ساز اعمال خشونت‌نمادین به اشکال مختلف در محیط اجرای برنامه درسی است.

تخریب عاطفی (خشونت روان‌شناختی): به نظر مصاحبه‌شوندگان، رفتارهای تبعیض‌آمیز و طبقه‌بندی افراد و تبعیض بین آنها و به حاشیه راندن اقلیت‌های قومی، مذهبی و اجتماعی از مصداق‌های خشونت‌نمادین است. این‌گونه موارد، دو یا چند سویه می‌باشد، به این معنی که ممکن است برای دانش‌آموز از طرف دیگر دانش‌آموزان، معلم یا اولیای مدرسه اتفاق بیفتد و یا برعکس از سوی دانش‌آموز برای معلم یا اولیای مدرسه باشد.

عدم فرصت مشارکت برای همه: ندادن فرصت مشارکت به همه در تصمیم‌گیری‌ها؛ عدم امکان مشارکت دانش‌آموزان، معلمان، معاونین، مدیران و دیگر دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت در تصمیم‌گیری‌ها.

اعمال قدرت و فشار از منبع قدرت به رده‌های پایین‌تر: عمل به قوانین و مقررات سلیقه‌ای و خارج از آیین‌نامه‌های رسمی، بالابردن درصد قبولی مدرسه به هر قیمتی، اختصاص زنگ ورزش به ریاضی، شرکت در برخی فعالیت‌های فوق برنامه، دریافت اجباری شهریه در مدارس دولتی یا دریافت هزینه برگزاری مراسم.

تفاوت در امکانات و دسترسی‌ها در مناطق مختلف آموزش و پرورش و بازتولید نابرابری‌ها: تفاوت در فضا و امکانات آموزش در مناطق مختلف آموزش و پرورش یک شهر و یا مدارس شهری و مدارس روستایی و کپری در سیستان و بلوچستان که از حداقل امکانات (از جمله کلاس، میز و نیمکت و سرویس بهداشتی) برخوردار نیستند. تطابق نداشتن فضاهای آموزشی با استانداردهای بین‌المللی از جمله نامناسب بودن نور کلاس، نامناسب بودن فضاهای آموزشی (تعداد دانش‌آموزان در یک کلاس)، تعداد طبقات و اتاق‌ها، میز و نیمکت استاندارد (برخی مدارس دو نوبته در نوبت صبح به یک دوره تحصیلی و نوبت عصر به دوره‌های دیگر اختصاص دارد که به لحاظ سنی و جنس بسیار تفاوت دارند)، وسایل سرمایشی و گرمایشی و کمبود برخی امکانات آموزشی مورد لزوم در اغلب مدارس (از جمله آزمایشگاه، کتابخانه و فضاهای ورزشی).

مواد و منابع: محرومیت از امکانات موجود در مدرسه، عدم امکان دسترسی به کتابخانه، سالن ورزشی، سایت کامپیوتر. در برخی مدارس حتی با وجود این فضاها، مثلاً به دلیل نبودن متصدی آزمایشگاه یا معلم ورزش، دانش‌آموزان اجازه استفاده از این فضاها را ندارند؛ کمبود وسایل آموزشی در کلاس درس از قبیل وسایل نمایشی و تجهیزات دیداری و شنیداری.

توجه به نیازهای کاذب و ظاهر امور به جای اهداف رشدی شناختی: بی‌توجهی به رشدهای شناختی، عاطفی، اخلاقی، اجتماعی، فکری دانش‌آموزان؛ فشار بر معلم و دانش‌آموزان برای رسیدن به اهداف مدرسه و بالا بردن درصد قبولی کنکور؛ آمادگی برای کنکور از دوره ابتدایی؛ اهمیت قائل شدن برای شکل بیشتر از محتوا و مهم بودن ظاهرکار و پاسخگویی به موقع در مدرسه.

زمان آموزش: اتلاف زمان آموزش در کلاس درس به دلایل مختلف از جمله عدم مدیریت صحیح معلم یا ناتوانی او در اداره کلاس درس و ایام تعطیلات رسمی، غیررسمی و مصلحتی که توسط قوانین سلیقه‌ای اعمال می‌گردد. همین‌طور کاهش تعاملات بین معلم و دانش‌آموزان و دانش‌آموزان با یکدیگر به دلیل کمبود وقت، عدم تناسب حجم کتاب‌های درسی با ساعات آموزش آن و دو نوبته بودن مدارس (فراگیری در مدارس نوبت عصر کمتر از نوبت صبح است و موجب تبعیض بین دانش‌آموزان می‌گردد).

صلاحیت حرفه‌ای نیروی انسانی: رابطه‌مداری در انتخاب نیروها به معنی بی‌اعتمادی به نظام شایسته سالاری و به‌کارگیری افراد فاقد صلاحیت حرفه‌ای در پست‌های مدیریتی (در رده‌های مختلف آموزش و پرورش) و کادر اجرایی و آموزشی مدرسه؛ نداشتن دانش حرفه‌ای (دانش تخصصی و به روز در زمینه‌های تعلیم و تربیت؛ توانایی‌ها، ارزش‌ها و علایق و نیازهای دانش‌آموزان؛ روان‌شناسی رشد دانش‌آموزان؛ روش‌های تدریس؛ فنون تعلیم و هنر معلمی و به‌کارگیری فناوری‌های آموزشی). نداشتن مهارت‌های حرفه‌ای (مهارت‌های برنامه‌ریزی، سازماندهی و انجام کارگروهی و نظارت بر آن؛ برقراری ارتباط مؤثر با همکاران، دانش‌آموزان و اولیا؛ استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات؛ برنامه‌ریزی و آمادگی تدریس؛ معلم به‌عنوان راهنمای یادگیری؛ مشارکت دادن دانش‌آموزان در جریان آموزش؛ ارزیابی منظم پیشرفت تحصیلی و گزارش نتیجه آن). نداشتن نگرش‌های حرفه‌ای (دیدگاه دانش‌آموز محوری؛ عشق و علاقه به دانش‌آموز و شغل خود؛ احترام به تفاوت‌های قومی، فرهنگی، مذهبی دانش‌آموزان؛ درک تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و احترام به برابری فردی آنان؛ تعهد نسبت به یادگیری و عدم تشویق و ترغیب به موقع.

جو اجتماعی مدرسه: برنامه درسی پنهان علاوه بر پیام‌های ضمنی کتاب‌های درسی در روابط و وضعیت اجتماعی مدارس نیز وجود دارد. پیام‌های ضمنی از جمله تفکرات، نگرش‌ها و گرایش‌هایی که به‌طور نامحسوس به دانش‌آموزان ارائه می‌شود.

۴. مصداق‌های خشونت نمادین در راهبردهای یاددهی-یادگیری

به نظر برخی از مصاحبه‌شوندگان، در کلاس‌هایی که دانش‌آموزان نقش منفعل دارند و معلم به عنوان نماینده قدرت در کلاس شناخته می‌شود و با به‌کارگیری روش‌های سنتی آموزش و بی‌توجهی به روش‌های فعال تدریس و فعالیت‌های گروهی دانش‌آموزان، امکان تجربیات ملموس به آنها داده نمی‌شود و بنابر میزان نفوذ خود، دانش‌آموزان را به سکوت وادار کرده و آنها را به پیروی از جهت-گیری‌های خود وادار می‌کند، به نوعی کنش خشونت نمادین انجام می‌گیرد.

۵. مصداق‌های خشونت نمادین در روش‌های ارزشیابی

تضییع حق دانش‌آموز در ارزشیابی‌ها شامل شیوه‌های نامناسب ارزشیابی، بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در ارزشیابی و بی‌عدالتی در مثلاً نمره دادن؛ ایجاد استرس در دانش‌آموز هنگام ارزشیابی (تهدید دانش‌آموز با حسن نیت یا مسخره کردن دانش‌آموز

به‌خاطر نمره؛ تفاوت و تبعیض بین دانش‌آموزان (ندیدن تلاش دانش‌آموز و بی‌توجهی به برخی دانش‌آموزان در ارزشیابی) از جمله مصداق‌های خشونت‌نمادین در روش‌های ارزشیابی است.

نتیجه‌گیری و بحث

خشونت در برنامه درسی عاملی است که عوارض آن نه تنها در بعد زمان و مکانی خاص سلامت جسمی، روانی، اجتماعی و معنوی کودکان و نوجوانان و یا عوامل اجرایی و آموزشی مدارس را به خطر می‌اندازد؛ بلکه عواقب آن، نسل‌های آینده و کل جامعه را نیز تهدید می‌کند. تداوم این خشونت‌ها افزون بر گسترش خشونت در سطح جامعه می‌تواند در مسیر تحولات اجتماعی، چالش برانگیز باشد و مانع تحقق اهداف فردی و اجتماعی شود. همچنین می‌تواند پیامدهای مختلفی بر عامل خشونت، قربانی خشونت و دیگران (به عنوان نظاره‌گر یا میانجی) داشته باشد. بدین لحاظ مطالعه عمیق و همه‌جانبه در زمینه پیشگیری از خشونت در مدارس امری ضروری به نظر می‌رسد. خشونت آن‌گونه که در افکار عمومی تصور می‌شود، فقط محدود به تعارضات فیزیکی و بدنی نیست؛ بلکه لایه‌های گسترده‌تری از رفتارهای انسانی را در برمی‌گیرد که خشونت‌نمادین، نمونه‌ای از آن است.

سؤال پژوهش به شناسایی مصداق‌های خشونت‌نمادین در برنامه درسی اختصاص داشت، نتایج نشان داد که خشونت‌نمادین می‌تواند در تدوین اهداف، محتوا، محیط اجرا، راهبردهای یاددهی-یادگیری و روش‌های ارزشیابی، از طریق برنامه درسی اعمال شود. هدف‌گذاری بدون توجه به ابعاد رشدی، نیازها و تفاوت پیشینه فرهنگی دانش‌آموزان می‌تواند خشونت‌نمادین تلقی شود. این یافته با نتایج مطالعات النا (۲۰۱۶)، امریو (۲۰۰۱) و آتلی و همکاران (۲۰۲۳) هم‌سویی دارد. النا به عدم حمایت از اهداف عالی در مورد پیشرفت تحصیلی همه گروه‌های دانش‌آموزان و امریو نیز به بی‌اعتنایی به هویت و خصوصیات فرهنگی یک فرد یا یک گروه و آتلی به سرمایه فرهنگی دانش‌آموزان و تفاوت آن اشاره کرده‌اند.

بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در طراحی محتوای برنامه درسی و انطباق تمامی دانش‌آموزان علی‌رغم تفاوت‌های بین آنها با یک برنامه واحد، تبعیض‌های جنسیتی (دختر و پسر) و کاستی‌های محتوای برنامه درسی می‌تواند مصداق‌هایی از خشونت‌نمادین باشد. این یافته با نتایج تحقیقات، نایرز و همکاران (۲۰۱۷)، جیمز (۲۰۰۰) و بوردیو (۱۳۸۰/۱۹۹۴) هم‌سویی دارد. آنان نتیجه گرفتند که؛ برنامه درسی مدارس که به صورت زمان‌بندی شده بدون کمترین توجه به نیازهای دانش‌آموزان و فقط براساس نظرات بزرگسالان برنامه‌ریزی می‌شود، نوعی خشونت ساختاری است (جیمز، ۲۰۰۰)؛ به‌منظور در دست داشتن حق اعمال قدرت (خشونت‌نمادین)، دولت همواره سعی دارد، تا تمامی اشکال همگانی کردن؛ اعم از چاپ و انتشار کتاب، نمایش‌های تئاتری، خطابه‌های عمومی و ... را تنظیم کند (بوردیو، ۱۳۸۰/۱۹۹۴)؛ توجه به کمبودهای خاص، سرمایه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی می‌تواند یکی دیگر از اقدامات اساسی در مقابله با خشونت‌نمادین باشد (نایرز و همکاران، ۲۰۱۷).

تخریب عاطفی، ندادن فرصت مشارکت به همه در تصمیم‌گیری‌ها، اعمال قدرت و فشار از منبع قدرت به رده‌های پایین‌تر، تفاوت در امکانات و دسترسی‌ها در مناطق مختلف آموزش و پرورش و بازتولید نابرابری‌ها، محرومیت از امکانات موجود در مدرسه یا کمبود وسایل آموزشی در کلاس درس در برخی مناطق، توجه به نیازهای کاذب و ظاهرامور به جای اهداف رشدی شناختی، اتلاف زمان آموزش به دلایل مختلف و عدم تناسب حجم کتاب‌های درسی با ساعات آموزش آن و دو نوبته بودن مدارس، رابطه‌مداری در انتخاب نیروها به معنی بی‌اعتمادی به ایدئولوژی شایسته‌سالاری و به‌کارگیری افراد فاقد صلاحیت حرفه‌ای در پست‌های مدیریتی و کادر اجرایی و آموزشی مدرسه و در نهایت جو اجتماعی مدرسه، از جمله مصداق‌های خشونت‌نمادین در محیط اجرا شناسایی شد. این یافته‌ها توسط مطالعات پیشین حمایت می‌شود. کرامتی و همکاران (۱۴۰۲) جو اجتماعی مدرسه و روابط دانش‌آموزان با عوامل مدرسه را مطرح می‌کنند. برای مثال، بی‌توجهی معلمان به خشونت‌های کلامی در کلاس (سسلیلا لوتیز، ۲۰۱۹)؛ اهمیت ندادن به توسعه حرفه‌ای معلمان براساس تنوع و نیازهای فردی دانش‌آموزان (نایرز و همکاران، ۲۰۱۷)؛ نگرش منفی به دانش‌آموزانی که از مناطق

محروم می‌آیند، نادیده گرفتن دانش‌آموزان خانواده‌های ضعیف، به حاشیه راندن دانش‌آموزان با وضعیت مالی متزلزل، اقلیت‌های قومی، مذهبی، نظرات یا سبک زندگی متفاوت، تمسخر به دلیل لهجه‌های محلی، مشارکت ندادن تمام دانش‌آموزان در روند تصمیم‌گیری (النا، ۲۰۱۶)؛ استفاده عمدی معلمان از قدرت، در برابر دانش‌آموزان در اشکال مختلف (سازمان بهداشت جهانی، ۲۰۱۶)؛ نمونه‌های خشونت نمادین در این تحقیقات است. تیراندتس (۲۰۱۵) احترام به ویژگی‌ها و تفاوت‌های فردی هر دانش‌آموز، عدم تبعیض، در عواملی که با جنسیت، نژاد، رنگ یا عقاید سر و کار دارد، به عنوان راهکارهایی برای رهایی از خشونت نمادین مطرح کرده است. سوزا (۲۰۱۲)، وضع قوانین جمعی، پیش‌داوری در مورد دانش‌آموزان، تحمیل وظایفی مضاعف بر معلمان، با دستمزد کم و شرایط نامناسب، سازش دولت در حل مشکلات آموزشی را نمونه‌های بارز خشونت نمادین می‌داند. سویتو (۲۰۰۱)، به محرومیت جوانانی که کنار گذاشته و یا در موقعیت‌های مختلف محرومیت یا تبعیض اجتماعی، تحقیر و انکار هویت شخصی قرار می‌گیرند و جیمز (۲۰۰۰) به تدوین و اجرای قوانین و مقررات آموزشی بدون مشارکت دانش‌آموزان به عنوان ترویج کننده‌های خشونت اشاره دارند.

بی‌توجهی به روش‌های فعال تدریس و فعالیت‌های گروهی دانش‌آموزان، برچسب زدن به دانش‌آموزان، ایجاد فرصت‌های برابر بدون توجه به تفاوت‌های فردی و پیشینه هوشی، فرهنگی اجتماعی، عاطفی، اقتصادی دانش‌آموزان، استفاده نادرست از تکنیک‌های تنبیه یا تشویق، انتقال قدرت معلم به برخی از دانش‌آموزان در کلاس درس، از مصداق‌های خشونت نمادین در راهبردهای یاددهی-یادگیری است. دوس سانتوس سوزا و همکاران (۲۰۱۸) نیز دریافتند که بسیاری از معلمانی که در آموزش ابتدایی کار می‌کنند آمادگی لازم را ندارند. کودکان بدون رعایت حقوق شهروندی باید از قوانین پیروی کنند یا مطیع باشند. بنابراین بازتولید خشونت بعضی اوقات به طور مداوم رخ می‌دهد. صدفی و همکاران (۱۴۰۲) توجه به نیازهای دانش‌آموزان با توجه به علاقه‌مندی خودشان را مطرح می‌کنند.

نادیده گرفتن حق دانش‌آموز در ارزشیابی‌ها، ایجاد استرس در دانش‌آموز هنگام ارزشیابی، تفاوت و تبعیض بین دانش‌آموزان، از جمله مصداق‌های خشونت نمادین در روش‌های ارزشیابی شناسایی شد. النا (۲۰۱۶) نیز در تحقیق خود به نارضایتی از تلاش همه دانش‌آموزان و برچسب زدن به کسانی که نمرات بدی کسب می‌کنند، دست یافت.

با توجه به نتایج این پژوهش، به دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت پیشنهاد می‌شود در برنامه‌ریزی‌های درسی (اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی) به ابعاد رشدی، نیازها، تفاوت‌های فردی، قومیت‌های مختلف و خرده فرهنگ‌های دانش‌آموزان، توجه گردد. به کادر اجرایی و آموزشی مدارس توصیه می‌شود تا با دادن فرصت مشارکت به همه در تصمیم‌گیری‌ها، برابری در دسترسی به امکانات، احترام به ویژگی‌ها و تفاوت‌های فردی هر دانش‌آموز، به‌کارگیری روش‌های فعال تدریس و ایجاد زمینه فعالیت‌های گروهی دانش‌آموزان، ایجاد فرصت‌های برابر با توجه به تفاوت‌های فردی و پیشینه هوشی، فرهنگی اجتماعی، عاطفی، اقتصادی دانش‌آموزان، استفاده صحیح از تکنیک‌های تنبیه یا تشویق و جلوگیری از تضییع حق دانش‌آموز در ارزشیابی‌ها، و تفاوت و تبعیض بین دانش‌آموزان، از بازتولید نابرابری‌ها در مدرسه پیشگیری نمایند. همچنین به مسئولان آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود که در به‌کارگیری افراد در پست‌های مدیریتی و کادر اجرایی و آموزشی مدرسه، صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان را به‌طور ویژه مورد توجه قرار گیرد.

References

- Athi, C. S., & Kokalan Cimrin, F. (2023). A Qualitative Study of the Elements of Symbolic Violence in Official Education Documents. *Journal of Qualitative Research in Education*, (33). <https://doi.org/10.14689/enad.33.879>
- Sadafi, A., Moradi, A. and Momeni, .. M. (2023). Lived experience of junior high school students regarding satisfying basic psychological needs in the classroom: A phenomenological study. *The Journal of New Thoughts on Education*, 19(3), 237-254. doi: 10.22051/jjontoe.2022.36254.3352 (Text in Persian)
- Amirou, R. (2003). *Considerații psihosociologice asupra noțiunilor de agresivitate și frustrare comparativă*. Gilles, F., Neculau, A., Violen.a. Aspecte psihosociale, Editura Polirom: Iași, 42-44.
- Bourdieu, P. (1986). *L'illusion biographique*. Actes de la recherche en sciences sociales, 62(1), 69-72.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (Vol. 4). Sage.

- Bourdieu, Pierre (1996). *Sur la television: suicide l'emprise du sournalidsme*, (Nasser Fakuhi 2009), Tehran: Ashian. (Text in Persian)
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Cecilia Luiz, M.(2019). *Pesquisa-Inter Vencao No Eninio Fundamental Anos Finais: Convivencias e Violencias Escolares*. 4989 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da Anped GT13 - Educação Fundamental.
- Dehghani Firoozabadi, Seyed Jalal (1390). Power Technologies in Soft War, *Strategic Studies Quarterly* , 14(1), 5-30. (Text in Persian)
- Dortier, Jean François (1999). Pierre Bourdieu Sociologist, Anthropologist, (Morteza Kotobi 2002) . *Iranian Journal of Anthropology* 1(1), 222-234. (Text in Persian)
- dos Santos Souza, É., da Silva Niz, M., & Neves, R. A. (2018). Educacao Infantil As Violencias Silenciadas: Um Ambiente Democratico E Acolhedor?. *Cadernos da Pedagogia*, 11(22) ,51-64.
- Elena, B. (2016). Objective violence and symbolic violence in schools. Studies on the perception of high-school students. *International Journal of Social and Educational Innovation (IJSEIro)*, 3(5), 53-60.
- Keramati, E. (2023). The hidden social curriculum in primary schools: Interactions between new teachers and primary school principals. *The Journal of New Thoughts on Education*, 19(3), 89-115. doi: 10.22051/jontoe.2022.39209.3509 (Text in Persian)
- Ergin, M., Rankin, B., & bb k)en, F7(2019).(Education and symbolic(violence.in contemporary Turkey. *British Journal of sociology of Education*, 40(1), 128-142.
- Fathi Vajargah, Kourosh (2003). Investigating the Place of Peace and War in Elementary School Textbooks. *Research Journal of Literature and Humanities*, Shahid Beheshti University, 2(38), 25-48. (Text in Persian)
- Foucault, Michel. (2013). Care and Punishment: Birth of Prison. Nikoo Sarkhosh and Afshin Jahandideh 2020 17th edition. Tehran, Ney. (Text in Persian)
- Fraya, Helen. (2012). *La violence*, (Abbas Bagheri 2012), Tehran, Farzanrooz. (Text in Persian)
- Freire, p. (1985). *the political of education*. london: macmillan.
- Freire, P., Araujo,M. & Macedo,D. (1998). *The Paulo Freire Reader*, New York: The Continuum International Publishing Group Inc.
- Freire, Paulo. (1978). *Education in progress*, (Ahmad Birashk 1984), Tehran, Kharazmi. (Text in Persian)
- Giroux, H.(1983). *Theory & resistance in education*. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Hazeri, Ali Mohammad. And Rezapour, Ismail. (2013). The Study of Some Effective Factors on Appearance of Student Resistance Against School Norms, In Tehran High Schools. *Iranian Journal of Sociology*,14(4). (Text in Persian)
- Henry, S. (2000). What is school violence? An integrated definition. *The annals of the American academy of political and social science*, 567(1), 16-29.
- Huerta, A. H. (2018). Educational persistence in the face of violence: Narratives of resilient Latino male youth. *Boyhood Studies*, 11(2), 94-113.
- Izadifar, Afsaneh, Safaei Movahhed, Saeid and Shali, Elham (2018). Hidden Curriculum and Violent Behaviors: What our female students learn in schools. *The Journal of Qualitative Research in Curriculum*, 2(6), 127-150. (Text in Persian)
- James, J.(2000).*Hope Throught Action,Paper presented at National Conference of Peace Education*.New York,Nov.16.
- Jamshidi, Hossein. (2017). *schools; Centers of reproduction of inequality in wealth and power*. Retrieved from <http://siasatrooz.ir/vdcbwfb8grhbg5p.uuur.html> Spring 2022(Text in Persian)
- Katbi, Morteza (2003). Heirs of students and culture. *Iranian Journal of Anthropology*. 2(3). (Text in Persian)
- Maleki, Hassan. (2016). *Curriculum Introduction*. 11th Edition, Tehran, Samt. (Text in Persian)
- McLaren, P. L. (1985). The ritual dimensions of resistance: Clowning and symbolic inversion. *Journal of Education*, 167(2), 84-97.
- Mir Hosseini, Zohreh; Dogchi, Zohreh and Nasiri, Somayeh (2017). The Role of cultural products in the absence of violence among teenagers as social capital. *Social Research*, (9)35(. (Text in Persian)
- Nairz-Wirth, E., Feldmann, K., & Spiegl, J. (2017). Habitus conflicts and experiences of symbolic violence as obstacles for non-traditional students. *European Educational Research Journal*, 16(1), 12-29.
- Nouri, Ali and Mehr Mohammadi, Mahmoud (2011). A Model for Applying Grounded Theory in Educational Studies. *Journal of Curriculum Studies*, 6 (23). 35- 8. (Text in Persian)
- Riscal, S.A., Riscal, J.R., Stabelini, A. M.. (2016). The Invisible Violence: Symbolic Violence and Relations of Sociability in Brazilian Schools. *Journal of Education and Human Development*, 5(4), 237-244.
- Roshan, Belqis., Qasempour Moghaddam, Hossein and Azizi, Hossein (2011). *Content Aanalysis of Persian Books in Iranian Schools in Terms of The Use of Words Carrying Violence and Words Carrying Mildness and Peace*, 2nd National Congress of Humanities, Tehran. (Text in Persian)
- Sharepour, Mahmoud. (2015). *Sociology of Education*. Qom, Golha. (Text in Persian)
- Șoitu, L., (2001). "Agresivitatea indiferenței" . Șoitu, L. & Hăvârneanu, C., Agresivitatea în școală, Institutul European: Iași(pp.11-18).
- Souza, L. P.D. (2012). Symbolic Violence In School: French Sociologists Contribution To The Phenomenon Of Brazilian School Violence. *Revista Labor*, 1(7), 20-34.

- Strinati, Dominic (1996). *Introduction to Theories of Popular Culture*, (Soraya Paknazar 2013), Tehran: Gam No. (Text in Persian)
- Tahmasebi, Hossein. (2015). *Analyze the experience of school counselors and educators to select and apply a violence prevention curriculum*. Master Thesis of Kurdistan University, Faculty of Humanities and Social Sciences. (Text in Persian)
- The World Health Organization(WHO).(2016). www. Who.int, accessed March 5, 2016.
- Tiradentes, A. R. (2015). *Violencia Simbolica No Contexto Escolar: Discriminacao, Inclusao E O Direito À Educacao*. Revista Eletrônica do Curso de Direito–PUC Minas Serro, (12), 33-48.
- Yarigholi, B. , herfati sobhani, M. , Ghsabzadeh, J. and RAHIMI, .. (2018). Teachers' experiences of the underlying factors of violence in schools, a phenomenology study. *The Journal of New Thoughts on Education*, 14(1), 159-197. doi: 10.22051/jontoe.2018.10043.1283 (Text in Persian)
- Zizek, Slavij (2008). *Violence, Violence: Six Sideways Reflections* 4th edition , (Alireza Pak Nahad 2010), Tehran, ney. (Text in Persian)



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons AttributionNoncommercial 4.0 International(CC BY-NC-DD 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd.4.0/>).

