

بررسی تأثیر هنجارهای اخلاقی و تربیتی بر خشونت جوانان^۱

تاریخ پذیرش: ۹۱/۵/۲۵

تاریخ دریافت: ۹۱/۲/۸

وحید نقدی^۲

چکیده

این پژوهش، در ارتباط با برقراری نظم و انضباط اجتماعی، و تأکید بر رفتارهای خشونت‌آمیز جوانان است. رویکرد اصلی این تحقیق، دیدگاه نظم اجتماعی است و به این منظور نقش برخی از مهم‌ترین متغیرهای نرم‌افزاری اجتماعی، یعنی هنجارهای اخلاقی انصاف و صداقت بر خشونت جوانان بررسی شده است. از همین رو، مهم‌ترین ابعاد خشونت جوانان، تحت عناوین خشونت خیابانی شامل دعوای خیابانی، حمل و استفاده از سلاح سرد، همچنین خشونت مدرسه‌ای شامل دعوای لفظی و درگیری فیزیکی با معلم مورد تحلیل قرار گرفته است. بنا به ماهیت موضوع، این پژوهش از روش موردپژوهی چندگانه مبسوط بهره‌جسته، و در یکی از مناطق غربی استان تهران، در زمستان ۱۳۹۰ انجام شده است. با توجه به شیوع رفتارهای خشونت‌آمیز میان پسران جوان، نمونه‌های منتخب از سه دبیرستان پسرانه اخذ شده‌اند. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که تغییرات خشونت، در میان نمونه‌ها، هم از نظر نوع دبیرستان و هم به لحاظ رشته تحصیلی معنادار است. همچنین، نقش اساسی هنجارهای اخلاقی و تربیتی در کاهش وقوع خشونت جوانان را می‌توان در توانایی تغییرات خشونت جوانان، توسط معادلات رگرسیون ($R^2 = 0.56$ = خشونت خیابانی و $R^2 = 0.65$ = خشونت مدرسه‌ای) مشاهده کرد. نتایج نشان می‌دهند که در مقایسه با خانواده، نقش مدرسه به عنوان مهم‌ترین مرکز تربیتی، در تقویت هنجارهای اخلاقی، همچنین بروز و پیشگیری وقوع خشونت جوانان بسیار مهم‌تر است. در این پژوهش مشاهده می‌کنیم که فعالیت‌های تربیتی مناسب مدرسه، نه تنها بر روی فضای اخلاقی و پیشگیری از رفتارهای خشونت‌آمیز در مدرسه مؤثرند، بلکه در این زمینه، تأثیر افزون‌تری بر روی فضای بیرون از آن یعنی جامعه می‌گذارند.

کلید واژه‌ها

خشونت، خشونت خیابانی، خشونت مدرسه‌ای، هنجار انصاف، هنجار صداقت، بازی منصفانه

۱. این مقاله از پایان‌نامه دکتری نویسنده، به راهنمایی مسعود چلبی، استاد جامعه‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی، اقتباس شده است.

۲. دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی؛ عضو بنیاد ملی نخبگان: va.naghdi@yahoo.com

خشونت به عنوان یکی از رایج‌ترین و مهم‌ترین انحرافات اجتماعی، در شاخه‌های گوناگون علمی مورد پژوهش و تحقیق و تبیین قرار گرفته است. گسترش دعوای فردی و گروهی، حمل انواع سلاح سرد و استفاده از آن، موجب برهم زدن نظم اجتماعی شده، و مجازات‌های مقرر برای جلوگیری از چنین جرایمی در کشور، حاکی از اهمیت موضوع برای قانون‌گذاران و مجریان قانون است. بنابراین توجه به پدیدهٔ مسئولان خشونت، جهت حفظ امنیت، سلامت و آرامش جامعه است. مسئولان ذی‌ربط، به خوبی آگاهند که اقدامات و تمهیدات سخت‌افزاری، همانند تدوین و اجرای قوانین کیفری، هر چند برای مجازات مجرمان، و پیشگیری از چنین جرایمی بسیار لازم است، اما هرگز کافی نیست.

پرسش اصلی این است که "آیا سهم اقدامات سخت‌افزاری توسط قوهٔ قهریه، در پیشگیری از خشونت در میان جوانان، مشخص است؟ و اگر مشخص است، سهم عوامل سخت‌افزاری در مقابل عوامل نرم‌افزاری، به راستی تا چه حد است؟". از همین رو، برای تبیین رفتارهای انحرافی، همواره از محققان رشته‌های مختلف این انتظار وجود داشته است که با توجه به رشتهٔ تخصصی خود به تبیین چنین رفتارهایی بپردازند.

با این توصیف، این پژوهش سعی دارد تا سهم عوامل نرم‌افزاری را در پیشگیری از وقوع رفتارهای خشونت‌آمیز مشخص کند. از این رو، با تکیه بر اجتماعی‌ترین وجوه اخلاق، یعنی هنجارهای انصاف و صداقت، و با توجه به وفاداری نسبت به رشتهٔ تخصصی، یعنی جامعه‌شناسی، این رفتار انحرافی را مورد تبیین قرار داده است. رویکرد اصلی در این پژوهش، نظریه نظم اجتماعی است، افزون بر این، از دیدگاه‌های علوم تربیتی و اخلاقی نیز استفاده فراوان شده است.

چارچوب نظری تحقیق

هریک از شاخه‌های علمی، از نظرگاه تخصصی خویش، خشونت را بررسی کرده‌اند. روان‌پزشکان با تکیه بر دیدگاه زیست‌شناختی‌شان، خشونت را ناشی از اختلالات

عصبی می‌دانند. از این منظر، چاره کار برای جلوگیری از رفتارهای خشونت‌آمیز، مصرف داروهای تجویز شده است در این میان، جایی برای مشاوره و یادگیری اجتماعی برای تغییر رفتار وجود ندارد. البته، این دیدگاه بنا به رویکرد زیست‌شناختی‌اش از حوزه این پژوهش خارج است؛ اما در شاخه‌های علوم انسانی، ابعاد دیگر رفتار خشونت‌آمیز مورد توجه قرار گرفته است.

اندیشمندان روان‌شناس، خشونت را یکی از وجوه اجتماعی پرخاشگری دانسته و مهم‌ترین سرچشمه آن را ناکامی برشمرده‌اند. از این منظر، برای جلوگیری از خشونت، شایسته است که موارد ناکامی شناخته شده و از پیش پای فرد برچیده شوند.

پیروان نظریه فشار^۱، از جمله اندیشمندانی هستند که وجه اجتماعی ناکامی‌ها و فشارهای وارد شده بر فرد را مورد توجه قرار داده و از این منظر خشونت را مورد تبیین قرار داده‌اند (کالن و همکاران، ۲۰۰۲؛ فران‌وُرت و همکاران، ۱۹۸۹؛ سان و همکاران، ۲۰۰۲). در این دیدگاه نیز، ریشه انحرافات اجتماعی و خصوصاً خشونت، در ناکامی‌های تجربه‌شده است. آنان و دیگر روان‌شناسان اجتماعی در تحقیقات خود بررسی کرده‌اند که چطور فشار و عکس‌العمل‌های مربوط به آن، توسط همسالان کج رو، منجر به گرایش‌های کج رو، عزت نفس، و خودبستگی مشروط می‌شود (بارن، ۲۰۰۴).

پیروان دیدگاه‌های یادگیری اجتماعی، و فراوانی معاشرت^۲ بر این عقیده‌اند که کج‌روی از طریق معاشرت با معانی کج‌رو آموخته می‌شود. این تعاریف ممکن است مؤید تماس کج رو یا خنثی‌سازی‌هایی باشد که کج روی را فقط تحت شرایط خاص توجیه می‌کند. از این دیدگاه، کنش متقابل با همسالان ضداجتماعی، یک دلیل عمده برای کج روی است. اگر بر رفتار کج رو تأکید شود، این رفتار مکرراً انجام شده و مزمن خواهد شد. وقتی خرده فرهنگ کج‌رو وجود دارد، بسیاری از افراد می‌توانند از تکاب جرم را در این وضعیت آموزش می‌بینند و بدین ترتیب، میزان کج‌روی‌هایی مانند خشونت بسیار افزایش خواهد یافت (هاگان و همکاران، ۲۰۰۱؛ کالن و همکاران، ۲۰۰۲).

1 - Strain Theory
2 - Differential Association

همچنین، پیروان نظریه بی‌سازمانی و آشفتگی اجتماعی خشونت را به عنوان پیامد بی‌نظمی و بی‌انضباطی حاکم بر فضای زندگی فرد می‌نگرند. آنان با کمک روش‌های کیفی و کمی به مشاهده سطوح متنوع فضای زندگی می‌پردازند و سهم و‌اپایش‌های مستقیم و غیرمستقیم و دیگر متغیرهای مربوط را شناسایی می‌کنند (سان و همکاران، ۲۰۰۴؛ کالن و همکاران، ۲۰۰۲).

در میان نظریه‌هایی که به تبیین رفتار می‌پردازند، نظریه‌های علوم تربیتی و اخلاقی بسیار چشمگیرند. در این نظریه‌ها، سوابق تربیتی مهم‌ترین نقش را در رفتارهای فرد، از جمله رفتارهای انحرافی او ایفا می‌کنند. از این منظر، خانواده و مدرسه مهم‌ترین مراکز تربیتی هستند که برای انتقال ارزش‌های اجتماعی و اخلاقی باید نوآموزان را پرورش دهند (بیبو و همکاران، ۲۰۰۸؛ کار، ۲۰۱۰؛ ۲۰۰۸؛ ۲۰۰۷؛ ۲۰۰۶^a؛ ۲۰۰۶^b؛ ۲۰۰۶^c؛ کار و همکاران، ۲۰۰۵).

اخلاقیونی مانند کار و دیگر پیروان دیدگاه اخلاقی فضیلت^۱ و منش اخلاقی^۲، به پیروی از اندیشمندان باستان، در قالب ارسطوگرایی و نئوارسطوگرایی، در تربیت و انتقال ارزش‌های اجتماعی به نونهالان، بر فضایل اخلاقی و نهی از انحرافات یا رذایل اخلاقی تأکید می‌ورزند (کارن، ۲۰۰۵؛ استیوتل و همکاران، ۲۰۰۵: ۶-۴). از دیدگاه آنان، پرورش عزت‌نفس، خودباوری، خودبستگی، هویت‌خانوادگی، هویت دانش‌آموزی، انضباط فردی، تمایل به رعایت بازی منصفانه، و پرورش نوآموزان برای رعایت هنجارهای اخلاقی، از جمله وظایف مراکز تربیتی خانواده و مدرسه است. از دیدگاه این نظریه‌ها، با رشد چنین فضایی، رذایل اخلاقی مانند رفتارهای انحرافی، از جمله خشونت کاهش خواهد یافت.

پیروان اخلاقی مراقبت^۳، معتقدند که عشق و عاطفه سرمنشأ تمام رفتارهای فطری و صحیح است. در این دیدگاه، خشونت در مقابل عشق‌ورزیدن قرار داشته و یک رفتار کاملاً ضد اخلاقی به شمار می‌رود. اندیشمندانی که در این مکتب به امر تربیت می‌پردازند، برای مقابله و جلوگیری از رفتارهای خشونت‌آمیز، رفتار محبت‌آمیز را

1 - Virtue ethics
2 - Moral characteristics
3 - Ethics of Care

توصیه می‌کنند و برای فرد مبتلا به این رفتار انحرافی، زمینه‌هایی را فراهم می‌کنند تا او بتواند به افراد دیگر عشق‌ورزد و نسبت به آنان خیرخواهی نشان دهد (نادینگز، ۲۰۰۸؛ مک‌گرمیک، ۲۰۰۳؛ کار و همکاران، ۲۰۰۵).

در مقابل دیدگاه اخلاقی مراقبت، اخلاقی تکلیف‌گرا^۱ قرار دارد. در این دیدگاه، هیچ شرطی برای اجرای دستورهای اخلاقی وجود ندارد و برای هر یک از افراد جامعه تبعیت از فرمان‌های قطعی اخلاقی مهم‌ترین وظیفه انسانی است (فیشر، ۲۰۰۶: ۳۵۵-۳۲۱؛ هیل، ۲۰۰۶: ۵۱۴-۴۸۰). این دیدگاه به رهبری کانت، تا جایی پیش می‌رود که اخلاقی را مهم‌ترین وجه تمایز انسان از دیگر موجودات قلمداد کرده و به او برتری می‌بخشد. کانت خیرخواهی را نفی و در عوض بر عدالت تکیه کرده و آن را محور اخلاق می‌شمرد (کانت، ۲۰۰۳: ۳۰۹؛ والاس، ۲۰۰۵: ۸۷-۸۶).

اندیشمندان نئوکانتی، همچون رالز، برای تبلور عدالت و طرح یک جامعه نیک، بر هنجار اخلاقی عدالت، یعنی هنجار انصاف تأکید می‌کنند. به طوری که انصاف را هم‌شأن عدالت^۲ می‌شمارند (رالز، ۱۹۷۱). از پاره‌های اصول عدالت اجتماعی دفاع می‌کند که به زعم او باید بر نحوه‌ای که جامعه، حقوق و مسئولیت‌ها و نیز منافع تشریک مساعی اجتماعی را توزیع می‌کند، حکمروا باشد. با این همه، روش او نشان دهنده رویکردی ممکن در خصوص توجیه هرگونه اصل اخلاقی است (هولمز، ۱۳۸۵: ۳۸۵-۳۸۴؛ جانسون و همکاران، ۲۰۰۸: ۲۱۵-۲۱۴؛ رالز، ۱۹۷۱: ۹۰-۸۳؛ استینر، ۲۰۰۶: ۴۷۸-۴۶۶).

دیگر اندیشمندانی که در این مکتب تفکر کرده و قلم‌زده‌اند، تبلور شأن انسانی را در یک نظام عادل می‌دانند؛ یعنی در لوای اعتماد متقابل، احترام متقابل، اجرای عدالت و برقراری هنجارهای اخلاقی. به زعم آنان، عدم اجرای هنجارهای انصاف در گستره جامعه، در حقیقت نمایشی از انسان دون‌پایه است. انسانی که به حقیقت وجود خود پی‌نبرده، خود را در جایگاه اصلی انسانی خویش مشاهده نکرده، و در این حالت احتمالاً خود و دیگر افراد جامعه را به انحرافات اجتماعی آلوده خواهد ساخت. در چنین

1 - Duty-Based Ethics
2 - justice as fairness

جامعه‌ای از یک طرف به علت ضعف هنجارها و معیارهای اخلاقی، عدم رعایت هنجارهای اخلاقی برای کنش‌گر اجتماعی نهادینه شده؛ و از طرف دیگر، عدم رعایت اخلاقیات نسبت به او، کنش‌گر را در معرض فشارهای روانی و اجتماعی قرار داده و در او احساس ناکامی به بار خواهد آورد.

به این ترتیب، چنین جامعه‌ای مستعد بروز انواع انحرافات از جمله خشونت، فساد جنسی، دزدی، مصرف انواع مواد مخدر و... است. اندیشمندان پیرو این مکتب، عدالت و هنجارهای اخلاقی مرتبط با آن، مانند هنجارهای انصاف و صداقت را منشأ رفتارهای سالم، از جمله عدم خشونت می‌دانند. به همین سیاق، ضعف هنجارهای اخلاقی و عدم پیروی از آنها را سرچشمه رفتارهای انحرافی می‌شمرند.

نظریه نظم اجتماعی: با توجه به ارتباط وثیق رفتارهای خشونت‌آمیز با تزیف تعهد و عدم رعایت هنجارهای اخلاقی، شایسته است که چارچوب نظری پژوهش حاضر را از نظریه نظم اجتماعی استخراج کنیم. مهم‌ترین ویژگی‌هایی که این نظریه را برای پژوهش حاضر مناسب می‌کند، وجه تلفیقی و همچنین جامعیت آن در مقایسه با نظریه‌های دیگر است. از این رو، به بخش‌هایی از این نظریه اشاره می‌کنیم تا با یاری از آن، و از منظری متفاوت با دیگر پژوهش‌های انجام گرفته، فرضیه‌های مرتبط با خشونت جوانان را استخراج کنیم.

در دیدگاه نظم اجتماعی، همان‌طور که گفته شد، تلفیق نظری دیگری ارائه می‌شود که محور آن نظم اجتماعی است. در این تلفیق نظری، اخلاق یکی از اجزای لاینفک نظم اجتماعی است؛ به اعتقاد چلبی، همان‌طور که جامعه‌ای بدون وجه اقتصادی قابل تصور نیست، هیچ جامعه‌ای بدون اخلاق نیز امکان پذیر نمی‌باشد. این دیدگاه، به روشنی دیدگاه مبتنی بر اصول و وظایف را با دیدگاه مبتنی بر مراقبت تلفیق می‌کند. چلبی در مورد چگونگی تلفیق نظریه‌های عقلانیت (مبتنی بر اصول) و احساس (مبتنی بر مراقبت)، می‌گوید که فرمالیسم اخلاقی کانت، گرچه منطقیاً جاه‌طلبانه و درعین حال فریبنده است، به جهات مختلف از جمله از لحاظ رئالیسم جامعه‌شناختی، ناقص به نظر می‌رسد. این رهیافت، فرمان اخلاقی را به عنوان یک امر قطعی تلقی می‌کند که مبتنی بر وظیفه یا تعهد الزامی است و الزام این تعهد در ماهیت خرد و به تعبیری در "اجبار

عقلانی" نهفته است. به عبارتی، ضمانت اجرای فرمان اخلاقی، در نیرو و اجبار عقلانی مستور است. چلبی تأکید می‌کند که در ترکیب‌بندی نظری اخلاق، نقش دورکیم به عنوان یک جامعه‌شناس، بسیار مهم است. در حقیقت، این دورکیم است که به عنوان پیرو شوپنهاور سعی می‌کند با آشتی‌دادن نظریات خردگرایی کانت و عاطفه محور شوپنهاور، اخلاق را به درستی بر دو پایه‌ی دل (عشق) و عقل (ذهن) ببیند. وی درباره نقش احساس و عشق در اخلاق، چنین اظهار می‌کند: «اگر کل نظم قانونی بر ترس استوار بود، جامعه چیزی بیش از یک زندان نبود که در آن مردم فقط هنگامی به حرکت درمی‌آیند که بر سر آنها تازیانه باشد. برای اینکه جامعه ممکن شود، باید احساسات غیرخودخواهانه در ما وجود داشته‌باشد. این تمایلات که دو نوع اصلی آن عشق و وظیفه‌اند، دست‌بالا را در حوزه اخلاق ناب می‌گیرند که بدون آنها قانون نمی‌تواند دوام بیاورد» (چلبی، ۱۳۸۵: ۱۳۲-۱۳۱).

به نظر فارارو، دورکیم نگاهی تعادل‌گرایانه نیز به جامعه داشته است؛ و اخلاق در جامعه‌شناسی دورکیم نقش اساسی را در برقراری تعادل ایفا می‌کند. دورکیم تمایل دارد به عنوان یک پزشک باشد که دانش محدود خود را شناسایی می‌کند؛ و تمایل دارد که فرایندهای طبیعی ارگانسیم خود را به سمت تعادل بکشاند. بنابراین، دورکیم یک حرکت به سمت تعادل در اخلاق و تقسیم‌کار را انتظار دارد. اخلاق از تغییر در تقسیم‌کار به دست می‌آید: اخلاق کاری، در فضاهای نزاع علیه بیماریِ آنومی رشد می‌کند؛ تربیت اخلاقی در خدمت مبارزه علیه بیماریِ خودخواهی خواهد بود؛ حکومت در جهت عدالتِ وسیع‌تر و برابری در فرصت‌ها عمل خواهد کرد. به طور خلاصه، نهادهای جامعه موازنه خواهند شد و نوع انداموار جامعه جدید، به شکلی درمی‌آید که در آن، افراد از نظر اخلاقی محترم بوده و به طور کارکردی در اجتماع سهم تخصصی خواهند داشت. اعضای جامعه این اتفاق را به مثابه پاسخی به شرایط متغیر پدید خواهند آورد (فارارو، ۲۰۰۱: ۴۴-۴۱). بنابراین، تأکید این دیدگاه بر مهارت‌آموزی اخلاقی، و خودبستگی یعنی نظم و انضباط اولیه (نه انضباط خشک و خشن)، مانند آنچه کانت و دورکیم تأکید داشته‌اند (کاف و همکاران، ۲۰۰۶)، از باب آماده‌سازی برای

ستایش دآوری‌ها و اصول اخلاقی و در نتیجه بسیار فراتر از شرطی‌سازی اجتماعی است (استیوتل و همکاران، ۲۰۰۵).

به این ترتیب، به زعم دورکیم، مقابله با ناکامی‌ها به صورت انواع رفتارهای انحرافی، نوعی خودخواهی است و اخلاق می‌تواند جلوی این نوع خودخواهی‌ها، از جمله رفتارهای خشونت‌آمیز را بگیرد.

چلبی معتقد است که برای اخلاق می‌توان به صورت تحلیلی، دو بُعد عمده در نظر گرفت: یکی بُعد فرهنگی و دیگری بُعد اجتماعی^۱. بعد فرهنگی اخلاق شامل مجموعه فرمان‌های اخلاق، که ریشه در فرهنگ جامعه دارند، از جمله آرمان‌ها، باورها، ارزش‌ها و اعتقادات دینی است. این جزء را می‌توان «اخلاق نظری» نامید. از این جهت، اخلاق نظری شامل مجموعه‌ای از قواعد و دستورهای اخلاقی است که میزان انسجام منطقی آنها با یکدیگر و میزان عقلانی بودن آنها از لحاظ صوری ممکن است از مجموعه‌ای به مجموعه‌ای دیگر و از قاعده‌ای به قاعده‌ای دیگر کم و بیش متغیر و متفاوت باشد (چلبی، ۱۳۸۵: ۱۶۶).

هرچند قاعده اخلاقی به همراه خود نوعی الزام قطعی را مطرح می‌کند، ولی احساس تکلیف نسبت به آن ریشه در اجتماع^۲ به معنای اخص کلمه دارد. این بُعد اجتماعی اخلاق است. بُعد اجتماعی اخلاق یا «اخلاق عملی»، احساس تکلیف و مسئولیت بر مبنای فرمان‌های اخلاقی در مقابل «دیگری» است. این «دیگری» را ممکن است در پیوستاری تصور کرد که در یک قطب آن مجردترین، عام‌ترین، و فراگیرترین «دیگری تعمیم‌یافته» وجود دارد؛ به ترتیب خالق مطلق، انسان مجرد (همنوع)، اجتماع جامعه‌ای (ملی)، و... و با نزدیک شدن به قطب مخالف پیوستار مزبور، از سطح انتزاع کاسته می‌شود تا جایی که در قطب مخالف «دیگری» فرد (افراد) انضمامی است. نکته قابل توجه آنکه، در حالی که بُعد فرهنگی اخلاق به عمل کنش‌گر در قبال دیگران و جمع، جهت می‌دهد، بعد اجتماعی اخلاق، انرژی عاطفی عمل کنش‌گر را که معطوف به حقوق دیگران و جمع است، تأمین می‌سازد (چلبی، ۱۳۸۵).

1 - Communal Dimension of Ethic
2 - Community

چلبی می‌گوید که میزان احساس تکلیف و تعهد نسبت به قاعده اخلاقی در قبال جمع، تابعی از میزان استحکام اجتماعی جمع است. این جمع می‌تواند یک جمع دو نفره در سطح خرد باشد که هرگاه به "ما" یا گروه اجتماعی تبدیل و حائز درجه‌هایی از وحدت شود، به همان میزان در اعضای خود تولید انرژی عاطفی و احساسی تعهد می‌کند. این جمع می‌تواند یک جمع میلیونی در سطح کلان باشد که اگر به "ما" یا اجتماع تبدیل و دارای درجه‌ای از انسجام و وحدت اجتماعی شود، در این صورت برای عمل اخلاقی اعضای خود انرژی عاطفی تولید می‌کند. چلبی تأکید می‌کند که در سطح کلان، احساس تکلیف نسبت به قاعده اخلاقی در قبال جامعه کل، وابسته به میزان وحدت اجتماعی (وحدت ملی) است. وحدت اجتماعی و استحکام اجتماع منوط به این است که اعضای اجتماع تا چه حد در "مای جامعه‌ای" مستحیل شده‌اند و با آن همذات‌پنداری می‌کنند و خود را جزئی از آن می‌دانند. این امر آنها را هم زمان از نوعی هویت جمعی برخوردار می‌کند که از سوی اجتماع به آنها اهدا شده است (چلبی، ۱۳۸۵: ۱۶۶).

بنابراین، در اجتماعی به اصطلاح مستحکم، با همذات‌پنداری و هویت جمعی قوی، احساس تکلیف در قبال رعایت قواعد اخلاقی بسیار زیاد است. در حقیقت از لحاظ روش‌شناختی، میزان این نوع استحکام را در دو سطح فردی (سطح خرد) و اجتماعی (سطح کلان) به ترتیب باید در میزان وفاداری اعضا به "ما" و همبستگی اجتماعی ردیابی کرد (همان: ۱۳۴).

چلبی می‌گوید این تمایل که افراد در هر موضعی در جامعه باید خود را در خدمت دیگران قرار دهند، به عواملی مربوط می‌شود از جمله اخلاق کاری، نظام جامعه‌پذیری، ساخت بازار و آرایش اجتماعی جامعه. در صورتی که در جامعه‌ای افراد در هر موضعی خود را مؤلف بدانند که در خدمت دیگران عمل‌کنند، در چنین صورتی دور مثبتی تشکیل می‌شود که همه در نقش خود چنین‌گرایی را اعمال نمایند و بدین ترتیب اخلاق عملی در جامعه افزایش خواهد یافت. تشکیل چنین دوری، بازی با مجموعه‌ای مثبت است که در آن بُرد یکی به هزینه باخت دیگری نخواهد بود (چلبی، ۱۳۷۵: ۱۵۳).

در بُعد مودت اجتماعی اگر میزان چگالی روابط آشنایی بین گروهی یا میزان فراوانی روابط مزبور یا میزان تعدد و پراکنش گروه‌های درگیر در روابط آشنایی یا ترکیبی از آنها کاهش یابد، در این صورت در بُعد مزبور جامعه دچار اختلال رابطه‌ای اخلاقی است (چلبی، ۱۳۷۵: ۱۶۰).

با افزایش روابط بین گروهی به‌ویژه در بُعد آشنایی که مبتنی بر احترام متقابل باشد، جریان خدمات، محصولات، اطلاعات و اعتبار در عرض جامعه سهل و آسان می‌شود. همین‌طور انسجام ملی تقویت می‌شود. به اضافه شرایط ذهنی برای همکاری اجتماعی و یاری اجتماعی افزایش می‌یابد و تنش‌ها و تناقضات بین گروهی کاهش می‌یابد. بسط و گسترش روابط مزبور بین گروه‌های مختلف، تعهدات عمومی کنش‌گران فردی و جمعی را در قبال یکدیگر و در مقابل جامعه افزایش می‌دهد و این خود می‌تواند شکاف بین اخلاق عملی و اخلاق نظری را در جامعه کاهش دهد و علاوه بر اینها، روابط مزبور موجب افزایش اعتماد متقابل تعمیم یافته می‌شوند (همان منبع).

این واقعیت را باید در نظر داشت که پیوندهای اظهاری قوی، بانی تشکل گروه‌های محلی و اجتماعات طبیعی مثل خانواده، گروه‌های قومی و غیره هستند که نوعی وفاداری را از کنش‌گر طلب می‌کنند. در حالی که پیوندهای اظهاری ضعیف، یعنی روابط آشنایی که در بستر روابط ابزاری بین گروه‌ها به وجود می‌آید کمتر خاص‌گرا-انتشاری و بیشتر عام‌گرا-ویژه هستند. پیوندهای اظهاری ضعیف به مثابه پل‌های اجتماعی ناقل اطلاعات و هادی گرما در سراسر شبکه اجتماعی بوده و به نوبه خود موجبات تقویت انسجام جامعه‌ای را فراهم می‌کنند (چلبی، ۱۳۷۵). در این خصوص، برخی اندیشمندان علوم تربیتی بر قابلیت‌های خانواده برای وصل کردن فرزند به جامعه تأکید می‌کنند؛ مانند امور شراکتی با افرادی غیر از اعضای خانواده، تمایل به کارهای گروهی و شرکت در انجمن‌های خیریه و غیردولتی که گاه دارای روابط اظهاری ضعیف و صادقانه هستند (بوربا، ۱۳۹۰؛ بوربا، ۲۰۰۹: ۱۵۸-۱۵۰؛ ۲۰۰۴: ۱۰۰-۸۶؛ ۲۰۰۳: ۱۵۹-۱۵۳).

به‌طور خلاصه باید گفت که ادخال اجتماعی یکی از لوازم مهم نظم اجتماعی جوامع معاصر است (پارسونز، ۱۹۷۷؛ مونچ، ۱۹۸۸). روابط بین گروهی به‌خصوص روابط

آشنایی متقابل و همکاری بین گروه‌های عدیده امکان ادخال اجتماعی را در جامعه میسر می‌کنند. ممکن است این طور استدلال کرد که روابط مزبور شرایط عینی را برای افزایش عام‌گرایی در جامعه فراهم می‌نمایند و در عوض عام‌گرایی نیز به نوبه خود زمینه ذهنی روابط بین گروهی را مهیا می‌سازد (چلبی، ۱۳۷۵: ۱۶۰).

در نظریه نظم اجتماعی، گرایش‌های ارزشی در اخلاقیات جامعه نقش اساسی ایفا می‌کنند. تا آنجا که به فرهنگ اجتماع یا گروه مربوط می‌شود، اگر سوگیری ارزشی آن عام‌گرا باشد، در این صورت اعضای گروه (اجتماع) آمادگی دارند تا احساس تعهد خود را بر اساس اصول اخلاقی خود به افراد غیرعضو بسط دهند و در عمل آنها را مشمول حریم اخلاقی خویش سازند (چلبی، ۱۳۸۵: ۱۶۸). مراد از عام‌گرایی در یک معنا، تجرید انسان از ویژگی‌های اجتماعی و فرهنگی و برخورد با وی بر اساس ضوابط و قواعد کلی حاکم بر وضعیت کنش است. اگر عام‌گرایی به عنوان یک سوگیری ارزشی در سطح جامعه و در عرض اجتماعات درون جامعه گسترش یابد، در این صورت شرایط برای تسطیح اخلاقی^۱ جامعه فراهم می‌شود. ضمناً با افزایش عام‌گرایی، احساس ناامنی، عدم تعین، و بی‌اعتمادی در جامعه کاهش می‌یابد (همان: ۱۶۸-۱۶۷).

علاوه بر عام‌گرایی، سطح تعمیم‌پذیری تعهد افراد، بستگی به ترتیب اهمیت مقایسه‌ای انواع گروه‌ها و اجتماعات، که هم زمان افراد عضو آنها هستند، دارد (چلبی، ۱۳۸۵). چلبی تأکید می‌کند که شرط تحقق تعهد تعمیم‌یافته و تسطیح اخلاقی جامعه، منوط به آن است که بزرگ‌ترین "ما" یا اجتماع جامعه‌ای (ملی) در مقایسه با سایر گروه‌ها و اجتماعات گوناگون داخل جامعه، دارای بیشترین اقتدار اخلاقی باشد و هویت جامعه‌ای اکثریت اعضای جامعه کل در رأس سایر هویت‌های جمعی آنها قرارگیرد (همان: ۱۶۸).

چلبی معتقد است که نظم اخلاقی در جامعه معاصر ایجاب می‌کند همچنان که از نردبان اجتماعات کوچک با ساختارهای مرتبه نخست مثل گروه‌های اولیه به طرف اجتماعات با ساختار مرتبه ۱۱ⁿم که همانا اجتماع جامعه‌ای یا اجتماع ملی است، حرکت

می‌کنیم: نخست، جامعیت قواعد اخلاقی و هنجارهای اجتماعی افزایش یابد؛ دوم، تعداد آنها کاهش یابد؛ سوم، قداست آنها افزایش یابد (چلبی، ۱۳۸۵: ۱۶۸).

در بخش تربیتی نظریه نظم اجتماعی، نقش خانواده و مدرسه، در کنار عوامل کلان جامعه به شکل جامع در نظر گرفته می‌شود. در این نظریه، در حالی که خانواده اساساً تمایل به وابستگی عاطفی به افراد انضمامی و اجتماع طبیعی را در شخصیت فرد ایجاد می‌کند، از مدرسه انتظار می‌رود که در فضای نسبتاً خنثی میل به وابستگی عاطفی تعمیم یافته به انسان انتزاعی و اجتماع جامعه‌ای را در شخصیت فرد ایجاد کند. در حقیقت به نظر می‌رسد که سعه صدر فرد بستگی به نوع وابستگی عاطفی او دارد (چلبی، ۱۳۷۵: ۱۰۲). در فرایند جامعه‌پذیری یا شاید بهتر است گفته شود فرایند آموزش و پرورش، هم قابلیت‌های عاطفی فرد پرورش می‌یابند و هم فرد به تدریج گرایش عاطفی مثبت نسبت به دیگران و "ما" (های) معین پیدا می‌کند. بعد از تولد، فرد اولین تجربه اجتماعی خود را در نظام اجتماعی خانواده کسب می‌کند. در این اجتماع کوچک، فرد گرایش مثبت نسبت به مادر، پدر و بقیه اعضای خانواده خود پیدا می‌کند. خانواده اولین مرکز جامعه‌پذیری است که به پرورش عاطفه فرد می‌پردازد و در آن فرد نسبت به سایر اعضا وابستگی عاطفی پیدا می‌کند. این وابستگی عاطفی خاص گرا و انضمامی است. در این مرحله از جامعه‌پذیری، اولین هویت جمعی که همانا احساس عضویت در اجتماع طبیعی خانواده است، کسب می‌شود (همان: ۱۰۲).

با آغاز آموزش مدرسه‌ای است که به قول پارسونز، نوعی جهش در وابستگی عاطفی شخص صورت می‌گیرد. در این مرحله است که انتظار می‌رود مدرسه و نظام آموزش رسمی به تعمیم وابستگی عاطفی فرد به همه دیگران در جامعه همت‌گمارد و همیشه او را به عنوان عضو بزرگ‌ترین "ما" که همان اجتماع جامعه‌ای است مخاطب قرار دهد. بدیهی است که علاوه بر مدرسه، مراکز متنوع دیگری نیز جهت جامعه‌پذیری فرد دست‌اندرکار هستند. ولی قدر مسلم آنکه، امروزه آموزش و پرورش رسمی نقش بسیار مهمی در جامعه‌پذیری یکپارچه و گسترده برای تقویت اجتماع جامعه‌ای ایفا می‌کند (همان: ۱۰۲).

چلبی در بُعد هنجاری نظریه نظم اجتماعی، بر انصاف در روابط اجتماعی اصرار مؤکد می‌کند. او تأکید می‌کند که رشد شخصیت، تنها از طریق نوعی نظم اجتماعی ممکن به نظر می‌رسد، نظمی که در آن نوعی تعادل از جمله "تعادل احترام متقابل" در روابط اجتماعی آن وجود داشته باشد. او تأکید می‌کند که در غیاب نظم اجتماعی، انسان نه تنها به خودمختاری و آزادی نمی‌رسد بلکه دچار ناهنجاری محض می‌شود... نظمی که در آن تعادل احترام متقابل وجود نداشته باشد، خودمختاری نیز در آن وجود ندارد، بلکه به جای آن دگرمختاری رایج است (همان: ۱۸۲). در این رابطه اندیشمندان علوم تربیتی به نقش تمایل به انصاف و احترام متقابل در مجموعه ارتباطات اجتماعی مانند رعایت حق تقدم، رعایت قواعد در بازی‌ها یا رعایت بازی منصفانه^۱، رعایت قوانین رسمی و غیررسمی که در آن حقوق افراد در مرکز توجه است (لوئیس، ۱۳۸۹؛ وایت، ۱۳۸۸؛ بوربا، ۲۰۰۹، ۲۰۰۴، ۲۰۰۳) تأکید می‌کنند. البته این موضوع در نظریه نظم اجتماعی در سطح کلان نیز مورد توجه قرار گرفته است.

در نظریه نظم اجتماعی، تأکید فراوان بر سطوح کلان و ساختاری جامعه است؛ چلبی تصریح می‌کند که پایه نظری اخلاق یا اخلاق نظری ریشه در فرهنگ جامعه دارد و پایه عملی اخلاق ریشه در اجتماع. اگر در جامعه شکاف بین اخلاق نظری و عملی به صورت نسبتاً عمیق وجود داشته باشد، در این صورت لازم است در مرتبه اول، ریشه این شکاف را در پایه عملی جست و جو کرد؛ پایه‌ای که بر شبکه روابط اجتماعی و آرایش آن استوار است. در این بُعد، به ترتیب اولویت، اختلال رابطه‌ای، و سپس اختلال توزیعی را باید مسئول بالقوه ضعف پایه عملی اخلاق دانست.

در مرتبه دوم، این امکان نیز وجود دارد که اخلاق در بعد نظری نیز دچار نارسایی باشد، در این صورت سبب شناسی مشکل را باید در فرهنگ جست. در این مورد به طور کلی می‌توان به ترتیب اهمیت، در وهله اول اختلال نمادی و (چلبی، ۱۳۷۵)؛ در مرحله بعد، اختلال هنجاری را مسئول بالقوه دانست (چلبی، ۱۳۷۵؛ ناکسای، ۲۰۰۵).

مجموعه این اختلالات را می‌توان تحت عنوان اختلالات ساختاری و عوامل مقوم شکاف بین اخلاق نظری و عملی در سطح کلان معرفی کرد. بنابراین، اگر در توزیع مواهب اجتماعی، هنجار انصاف و صداقت رعایت نشود، نمی‌توان نظم اجتماعی مورد قبولی را انتظار داشت. زیرا در نتیجه عدم رعایت هنجارهای انصاف، احساس ناکامی حاکم شده و باید انواع پرخاشگری و گاه رفتارهای خشونت‌آمیز را انتظار داشت.

فرضیه‌های تحقیق

- ۱- هرچه تعهد فرد بیشتر باشد، رفتارهای خشونت‌آمیز او کمتر است.
- ۲- هرچه هویت‌های جمعی و انتزاعی‌تر در فرد قوی‌تر باشد، رفتارهای خشونت‌آمیز او کمتر است.
- ۳- هرچه شعاع اعتماد فرد تعمیم‌یافته‌تر باشد، رفتارهای خشونت‌آمیز او کمتر است.
- ۴- هرچه فرد بیشتر دارای هویت دانش‌آموزی باشد، رفتارهای خشونت‌آمیز او کمتر است.
- ۵- هرچه تمایل فرد نسبت به رعایت هنجارهای اخلاقی بیشتر باشد، رفتارهای خشونت‌آمیز او کمتر است.
- ۵-۱- هرچه تمایل فرد نسبت به رعایت هنجار اخلاقی انصاف بیشتر باشد، رفتارهای خشونت‌آمیز او کمتر است.
- ۵-۲- هرچه تمایل فرد نسبت به بازی منصفانه بیشتر باشد، رفتارهای خشونت‌آمیز او کمتر است.
- ۵-۳- هرچه تمایل فرد نسبت به رعایت هنجار اخلاقی صداقت بیشتر باشد، رفتارهای خشونت‌آمیز او کمتر است.
- ۶- هرچه عزت نفس فرد بیشتر باشد، رفتارهای خشونت‌آمیز او کمتر است.
- ۷- هرچه خودبستگی فرد بیشتر باشد، رفتارهای خشونت‌آمیز او کمتر است.
- ۸- هرچه رعایت هنجارهای اخلاقی در خانواده بیشتر باشد، خشونت فرد کمتر است.
- ۹- هرچه تمایل افراد خانواده نسبت به کارهای شراکتی بیشتر باشد، خشونت فرد کمتر است.

۱۰- هرچه رعایت هنجارهای اخلاقی در مدرسه بیشتر باشد، خشونت فرد کمتر است.

۱۱- هرچه مشروعیت مدیریت مدرسه بیشتر باشد، خشونت فرد کمتر است.

۱۲- هرچه تمایل فرد نسبت به رعایت بازی منصفانه بیشتر باشد، خشونت فرد کمتر است.

۱۳- هرچه فرد اخلاقی تر باشد، آسیب‌پذیری او در اثر اختلالات اجتماعی بیشتر، و در نتیجه احتمال بروز رفتارهای خشونت‌آمیز او بیشتر است.

روش‌شناسی تحقیق

بنا به ماهیت فرضیه‌های آن، این تحقیق یک موردپژوهی چندگانه^۱ است و از آنجا که در درون هر یک از نمونه‌ها، به واکاوی تأثیر نظام تربیتی، هم در خانواده و هم مدرسه هستیم؛ می‌توان گفت که راهبرد ما در این تحقیق، یک طرح موردپژوهی مبسوط چندگانه^۲ است.

این پژوهش در زمستان ۱۳۹۰ انجام شده و در جمع‌آوری اطلاعات در کنار فنون کیفی نظیر مشاهده و مصاحبه‌های فردی و گروهی، از فن روش پیمایش و به‌کارگیری پرسش‌نامه در نمونه‌های منتخب استفاده شده است. گزارش اصلی این پژوهش نیز عمدتاً بر پایه تحلیل آماری موارد سؤال شده از پاسخ‌گویان، همچنین مشاهدات کیفی در محیط‌های پژوهش است. برای این منظور، با توجه به اختیارات محقق در موردپژوهی، و حوزه خشونت که به طور چشمگیر جنس مرد را دربر می‌گیرد؛ سه دبیرستان پسرانه در یکی از مناطق غرب استان تهران (منطقه ملارد) در نظر گرفته شد: بنا به دو ملاک قابلیت دسترسی و کفایت، دو دبیرستان معمولی به عنوان نمونه‌هایی از مدارس معمولی، و یک دبیرستان استعدادهای درخشان به عنوان نمونه‌ای از مدارس ویژه و در میان آنها به روش تصادفی هشت کلاس از دبیرستان‌های معمولی، و سه کلاس از دبیرستان تیزهوشان، به عنوان نمونه انتخاب شدند. به این ترتیب، پرسش‌نامه‌های حاوی ۴۶۹ پرسش و گویه، به ۲۶۵ دانش‌آموز که در این یازده

1 - Multiple Case Study

2 - Multiple Embedded Case Study Design

کلاس حضور داشتند ارائه شد. اطلاعات جمع‌آوری شده از پاسخ‌گویان شامل داده‌هایی در سطوح فرد، خانواده، مدرسه و جامعه است..

تعریف و تحدید خشونت: شفر و همکارش می‌گویند کج‌روی رفتاری است که معیارهای رفتاری یا انتظارات یک گروه یا جامعه را نقض می‌کند (شفر و همکاران، ۱۹۹۵: ۱۷۹). وندر زندن (۱۹۹۶)، معتقد است کج روی، رفتاری است که تعداد قابل توجهی از مردم یک جامعه، به آن به عنوان یک عمل قابل سرزنش و خارج از حد تحمل نگاه می‌کنند. او تصریح می‌کند، ما نوعاً رفتاری را کج رو می‌بینیم که تا اندازه‌ای ارزش‌گذاری منفی شده باشد و واکنش‌های خصمانه را برانگیزاند. همچنین، او از نسبت رفتارهای کج رو سخن می‌گوید، به این معنا که رفتارهای کج رو زمان به زمان، مکان به مکان و گروه به گروه، به طور متفاوت تعریف می‌شوند. در تعریف مک-کی، تخلف از قانون نیز یک مسئله کج رو محسوب می‌شود. مرتن نیز می‌گوید که منظور از رفتار کج رو، رفتاری است که به شکلی آشکار با هنجارهایی که برای پایگاه‌های اجتماعی افراد تعیین شده متفاوت باشد (ممتاز، ۱۳۸۱: ۹؛ مرتن و همکاران، ۱۹۷۱).

در این تحقیق، با توجه به شرایط اجتماعی- فرهنگی جامعه، رفتاری را برای یک دانش‌آموز، یک رفتار کج رو می‌نامیم که: ۱- دارای ارزش منفی و قابل سرزنش باشد؛ ۲- عموماً با معیارها و انتظارات جامعه متناقض باشد؛ به طوری که ۳- خارج از تحمل جامعه بوده؛ و ۴- با هنجارهایی که از طرف جامعه، برای پایگاه اجتماعی یک دانش‌آموز تعیین شده متفاوت باشد. بنابراین، با بهره‌گیری از تحلیل معنا، مهم‌ترین وجوه خشونت به عنوان یک رفتار انحرافی و کج رو در میان جوانان استخراج شد که عبارت‌اند از:

الف) درگیری‌های عموماً لفظی یا فیزیکی با هم‌سالان؛

ب) حمل سلاح سرد؛

پ) استفاده از سلاح سرد؛

ج) دعوای لفظی با معلم؛

چ) درگیری فیزیکی با معلم.

تحلیل عاملی خشونت. با توجه به تعریف عملیاتی فوق، لازم است دریابیم که آیا وجوه متفاوت خشونت بر عوامل متفاوتی به عنوان ابعاد خشونت بارمی‌شوند یا نه؟ نتیجه عمل که با استفاده از چرخش واریماکس انجام گرفته در جدول ۱ مشخص شده است.

جدول ۱: مؤلفه‌های استخراج شده خشونت

مؤلفه‌ها		مصادیق خشونت
عامل ۱: خشونت خیابانی	عامل ۲: خشونت مدرسه‌ای	
۰.۸۳۹	-۰.۰۶۹	دعوا با همسالان
۰.۷۸۳	۰.۳۳۴	حمل سلاح سرد
۰.۶۲۱	۰.۵۷۲	استفاده از سلاح سرد
۰.۲۴۸	۰.۷۹۸	دعوی لفظی با معلم
-۰.۰۰۰۹	۰.۸۸۳	درگیری فیزیکی با معلم
۰.۶۷۵		KMO
۱۴۷.۱۱۸ (۰.۰۰۰)		Approx. Chi-Square (Sig)

همان‌طور که مشاهده می‌شود، مصادیق خشونت به دو مؤلفه نسبتاً منفک از یکدیگر تقسیم شده است. برای دستیابی به یک تحلیل موشکافانه، محتاج تحلیل این دو مؤلفه به‌طور جداگانه هستیم. از این‌رو، در این پژوهش بنا به ماهیت مؤلفه‌های یادشده، مؤلفه اول را خشونت خیابانی و مؤلفه دوم را خشونت مدرسه‌ای نامیده و آنها را به‌طور جداگانه تحلیل خواهیم کرد.

متغیرهای مستقل. متغیرهای مستقل این پژوهش، چهار مجموعه را تشکیل می‌دهند. این مجموعه‌ها عبارت‌اند از: ۱- مجموعه متغیرهای پیشینه‌ای دانش‌آموزان؛ ۲- مجموعه متغیرهای مربوط به نظام تربیت در خانواده؛ ۳- مجموعه متغیرهای مربوط به نظام تربیت در مدرسه و ۴- مجموعه متغیرهای مربوط به فضایل اخلاقی دانش‌آموز.

چهارده متغیر اصلی این پژوهش عبارت‌اند از: متغیر تعهد عام‌گرا (با مؤلفه‌هایی نظیر تعهد نسبت به خانواده، نسبت به محله، نسبت به دوستان و نسبت به گروه‌های عام و انتزاعی‌تر مانند دانش‌آموزان، هم‌میهنان و تمام انسان‌ها)، متغیر هویت (با مؤلفه‌هایی نظیر هویت خانوادگی، هویت دانش‌آموزی، هویت مذهبی، هویت ایلی و

قومی، هویت ملی)، متغیر اعتماد (با مؤلفه‌هایی نظیر اعتماد به خانواده، فامیل، دوستان، همسایه‌ها، هم‌کیشان، هم‌قومی‌ها، و هم‌میهنان)، متغیر رعایت صداقت (یعنی فاش‌ساختن تمام حقیقت و مخدوش‌نساختن آن نسبت به خانواده، فامیل، دوستان، مربیان مدرسه و همه مردم)، متغیر رعایت هنجار انصاف^۱ (هنجار انصاف به دو شیوه به اجرا درمی‌آید: الف) شایستگی با ملاک کسب نتیجه و ب) استحقاق با ملاک‌های سرمایه‌گذاری اقتصادی. سرمایه‌گذاری زمانی، تلاش، و وفاداری و مهم‌تر از آنها رعایت هنجار انصاف، زمانی اخلاقی تلقی می‌شود که دامنه رعایت آن عام‌گرایانه باشد و به گروه‌های کوچک و اولیه محدود نشود؛ این متغیر در مرحله عملیاتی‌شدن، از اثر متقابل متغیر تعهد و متغیر احساس ناشی از انصاف ساخته شده است)، متغیر اخلاق (که از ترکیب اجتماعی‌ترین فضایل اخلاقی، یعنی رعایت هنجارهای اخلاقی انصاف و صداقت ساخته شده است)، رعایت هنجار صداقت توسط فرد یعنی رعایت معیاری برای کنش که در آن حقیقت آشکار شود، تمام حقیقت آشکار شود، و چیز دیگری جز حقیقت (به منظور مخدوش ساختن حقیقت) آشکار نشود؛ متغیر عزت نفس، متغیر خودبستگی، متغیر تربیتی رعایت هنجار صداقت در خانواده، متغیر تمایل والدین به کار شراکتی، متغیر تربیتی رعایت هنجار صداقت در مدرسه (شامل مؤلفه‌های نظیر عدم بزرگ‌نمایی معلمان، پذیرفتن اشتباه توسط کادر مدیریت و معلمان، عذرخواهی معلمان به علت اشتباهات صورت گرفته، راست گفتن معلمان، شفافیت معلمان در پاسخ دادن به پرسش‌ها)، متغیر مشروعیت مدیریت مدرسه (با مؤلفه‌های عاری بودن از فساد اداری و مالی، عدم تحمیل اهداف به دانش‌آموزان، تمایل به خواسته‌های موجه دانش‌آموزان، رسیدگی به امور مدرسه، پول نگرفتن غیرموجه از دانش‌آموزان)، متغیر رعایت هنجارهای اخلاقی در مدرسه (با تأکید بر برقراری هنجارهای انصاف و صداقت در مدرسه)، و متغیر رعایت قواعد رسمی و غیررسمی همگانی مانند تمایل به بازی منصفانه یا رعایت قانون (با مؤلفه‌هایی نظیر رعایت صف، عدم خطای فنی در ورزش، رعایت قوانین راهنمایی و رانندگی، رعایت قوانین مدرسه).

۱- هنجار یا قاعده اجتماعی از ترکیب تعهد با احساس ارتباطی به وجود می‌آید (چلبی، ۱۳۷۵: ۷۱-۷۰).

برای سنجش متغیرهای تحت مطالعه، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد و مقیاس‌سازی صورت گرفت. همان‌طور که در جدول ۲ نشان داده شده است، دامنه تغییرات ضریب آلفا بین ۷۱ درصد برای متغیر هویت و ۹۶ درصد برای متغیر انصاف در مدرسه است.

جدول ۲: مقادیر ضرایب آلفای کرونباخ جهت مقیاس‌سازی متغیرها

متغیرها	تعداد گویه‌ها	ضریب α	متغیرها	تعداد گویه‌ها	ضریب α
تعهد	۲۲	۰.۹۰۰۸	خودبستگی	۴	۰.۷۷۷۶
هویت	۱۱	۰.۷۰۹۵	صداقت در خانواده	۱۶	۰.۸۰۶۶
هویت دانش‌آموزی	۲	۰.۸۴۳۹	تمایل والدین به شراکت	۴	۰.۷۴۵۸
اعتماد	۱۴	۰.۸۸۸۳	صداقت در مدرسه	۹	۰.۷۸۷۷
رعایت هنجار صداقت	۸	۰.۷۴۹۸	مشروعیت مدیریت مدرسه	۹	۰.۷۸۷۶
احساس ناشی از انصاف	۱۳	۰.۸۵۷۱	انصاف در مدرسه	۳۵	۰.۹۵۸۸
عزت نفس	۳	۰.۷۶۱۸	رعایت قواعد همگانی	۷	۰.۷۸۷۲

یافته‌ها

در این قسمت به بررسی اجمالی یافته‌های مربوط به متغیرهای تحقیق می‌پردازیم. از این‌رو، ابتدا به تحلیل واریانس خشونت جوانان نسبت به نوع مدرسه و رشته تحصیلی می‌پردازیم. سپس، تحلیل آماری دوبه‌دو، همچنین تحلیل گام به گام متغیرهای مستقل با دو بُعد خشونت، یعنی خشونت خیابانی و خشونت مدرسه‌ای را ارائه خواهیم داد.

تغییرات موجود در خشونت خیابانی جوانان، و خشونت مدرسه‌ای آنان را می‌توان در جدول ۳ مشاهده کرد. نتیجه تحلیل واریانس مربوط نشان می‌دهد که تغییرات خشونت خیابانی هم بر مبنای نوع دبیرستان و هم بر مبنای رشته تحصیلی در نمونه‌های اخذ شده، معنادار است. این نتایج نشان می‌دهند که از نظر نوع مدرسه، خشونت خیابانی در میان دانش‌آموزان دبیرستان‌های معمولی بیشتر است. همچنین به لحاظ رشته تحصیلی، در جدول ۳ مشاهده می‌شود که در میان نمونه‌های اخذ شده، خشونت خیابانی در میان دانش‌آموزان رشته علوم انسانی به‌طور معنادار بیشتر است.

همچنین این جدول نشان می‌دهد که مرتبه دوم در خشونت خیابانی متعلق به دانش‌آموزان رشته ریاضی است؛ سپس دانش‌آموزان سال اول، و در نهایت دانش‌آموزان رشته تجربی قرار گرفته‌اند.

جدول ۳، نشان می‌دهد تغییرات خشونت مدرسه‌ای، از نظر نوع دبیرستان دارای معناداری قابل توجهی نیست؛ هرچند که مطابق اطلاعات درج‌شده، دانش‌آموزان دبیرستان‌های معمولی، نسبت به دبیرستان استعداد درخشان خشونت مدرسه‌ای بیشتری را تجربه می‌کنند. اما تغییرات در خشونت مدرسه‌ای، به لحاظ تغییرات در رشته تحصیلی دانش‌آموزان نمونه‌های اخذشده، معنادار می‌باشند. به طوری که مشاهده می‌شود، دانش‌آموزان علوم انسانی به طور معناداری نسبت به دانش‌آموزان دیگر رشته‌ها، بیشتر با معلمان خود درگیر می‌شوند.

جدول ۳: تحلیل واریانس خشونت خیابانی و خشونت مدرسه‌ای بر مبنای نوع دبیرستان و رشته تحصیلی

Sig.	F	انحراف معیار	میانگین	تعداد	متغیرهای مستقل	
					دبیرستان	رشته تحصیلی
۰.۰۱۰	۶.۹۲	۳.۰۱	۲.۶۰	۱۹۶	دبیرستان معمولی	خشونت خیابانی
		۱.۵۴	۱.۳۵	۶۹	استعداد درخشان	
		۲.۵۱	۲.۰۲	۲۶۵	جمع	
۰.۰۰۰	۶.۸۴	۱.۸۴	۱.۶۱	۱۱۹	بدون رشته (سال اول)	رشته تحصیلی
		۱.۵۲	۱.۱۹	۲۷	تجربی	
		۳.۴۰	۳.۹۳	۷۵	علوم انسانی	
		۲.۳۲	۱.۵۷	۴۲	ریاضی فیزیک	
		۲.۵۱	۲.۰۲	۲۶۳	جمع	
۰.۰۸۸	۲.۹۶	۱.۷۵	۰.۹۵	۱۹۶	دبیرستان معمولی	دبیرستان
		۱.۰۸	۰.۴۵	۶۹	استعداد درخشان	
		۱.۴۹	۰.۷۱	۲۶۵	جمع	
۰.۰۰۲	۳.۴۲	۰.۷۹	۰.۳۱	۱۱۹	بدون رشته (سال اول)	رشته تحصیلی
		۱.۳۰	۰.۶۵	۲۷	تجربی	
		۲.۵۰	۱.۵۲	۷۵	علوم انسانی	
		۰.۷۸	۰.۶۱	۴۲	ریاضی فیزیک	
		۱.۴۹	۰.۷۱	۲۶۳	جمع	

با توجه به بالاتر بودن انواع خشونت در میان دانش‌آموزان علوم انسانی نسبت به دانش‌آموزان رشته‌های دیگر، به نظر می‌رسد که فرهنگ خاصی، میان این دانش‌آموزان

حاکم باشد. با اتکا به یافته‌های کیفی، می‌توان دریافت که تفاوت در نیازهای آنان، انتظاراتی که آنان و اطرافیان‌شان از تحصیل و زندگی‌شان دارند، همچنین توجه و امکاناتی که در اختیار آنان قرار می‌گیرد، در واکنش این دانش‌آموزان نسبت به محیط تحصیل‌شان دخیل هستند. اما این نتیجه‌گیری تا موقعی که به دقت مورد سنجش واقع نشده در حد گمانه‌ای بیش نیست.

تحلیل آماری دوجه‌دو، همچنین تحلیل گام به گام متغیرهای مستقل با دو بُعد خشونت، یعنی خشونت خیابانی و خشونت مدرسه‌ای نشان می‌دهند که فرضیه‌های مشتق شده از چارچوب نظری مورد حمایت تجربی قرار گرفته‌اند. اکنون با توجه به داده‌های استخراج‌شده به تحلیل روابط دوجه‌دو مابین متغیرهای مستقل و وابسته می‌پردازیم. جدول ۴، میزان همبستگی آماری متغیرهای وابسته و متغیرهای پیشینه‌ای را نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود، متغیر سن، به شکل مثبت و معنادار در خشونت خیابانی اثر نداشته ولی در خشونت مدرسه‌ای تأثیر مثبت و معنادار می‌گذارد.

جدول ۴: ضرایب همبستگی متغیرهای پیشینه‌ای با مؤلفه‌های خشونت جوانان

معناداری	خشونت مدرسه‌ای	معناداری	خشونت خیابانی	متغیرهای پیشینه‌ای
۰.۰۲۲	۰.۲۲۵	۰.۰۸۹	۰.۱۶۸	سن
۰.۰۳۵	۰.۳۳۰	۰.۸۶۷	۰.۰۲۷	تعداد خواهر
۰.۳۰۲	۰.۱۶۵	۰.۰۴۶	۰.۳۲۹	تعداد برادر
۰.۳۵۹	-۰.۰۳۹	۰.۳۱۲	۰.۱۰۳	سن پدر
۰.۰۷۸	۰.۱۷۸	۰.۸۸۸	-۰.۰۱۴	سن مادر
۰.۳۵۹	-۰.۰۹۳	۰.۰۰۱	-۰.۳۲۳	تحصیلات پدر
۰.۱۹۶	-۰.۱۳۰	۰.۰۰۶	-۰.۲۷۱	تحصیلات مادر
۰.۵۳۴	-۰.۰۶۲	۰.۵۸۱	-۰.۰۵۵	درآمد سرپرست

همچنین می‌توان مشاهده کرد که جمعیت خانواده بر میزان خشونت به شکل مثبت و معنادار مؤثر است. این تأثیرات را می‌توان به‌طور مجزا در نقش تعداد خواهر و برادر فرد مشاهده کرد. تعداد خواهر در خشونت مدرسه‌ای به‌طور مثبت و معنادار تأثیر می‌گذارد، در صورتی که تعداد برادر به‌طور مثبت و معنادار بر خشونت خیابانی تأثیر دارد.

همچنین، جدول ۴ نشان می‌دهد که تحصیلات پدر و تحصیلات مادر به‌طور معنادار، نقش بازدارنده در خشونت خیابانی می‌گذارد.

جدول ۵، روابط آماری دوبه‌دو متغیرهای مستقل اصلی را با متغیرهای وابسته نشان می‌دهد. همان‌طور که این جدول نشان می‌دهد، هیچ‌یک از روابط موجود، دال بر نفی فرضیه‌های اصلی پژوهش نیست. البته وجود همبستگی آماری ضرورتاً دال بر وجود رابطه‌ی علی بین متغیرها نیست. اینکه آیا این روابط کاذب هستند یا علی و اگر علی هستند، چه جزئی از آنها ناشی از اثر مستقیم است و چه جزئی اثر غیرمستقیم، در تحلیلی رگرسیونی گام به گام تا حدودی روشن خواهد شد (چلبی، ۱۳۸۵: ۱۷۴).

جدول ۵، نشان می‌دهد که هرچه شعاع تعهد فرد، عام‌گراتر باشد خشونت فرد کمتر خواهد بود و این تأثیر به‌طور معنادار بر روی خشونت مدرسه‌ای قابل مشاهده است. همچنین هویت‌های عام و انتزاعی به‌طور معنادار بر روی خشونت، تأثیر منفی می‌گذارد و این تأثیر به‌شکل معنادار، بر روی خشونت مدرسه‌ای نمایان است. لازم به ذکر است که از میان هویت‌های ممکن، کسب هویت دانش‌آموزی به‌عنوان یک هویت نسبتاً ملموس و توأماً انتزاعی و عام، نوجوان را به‌جامعه بزرگ‌تر وصل می‌کند و تعهد اخلاقی او را نسبت به آن جامعه فعال می‌سازد. این مهم را می‌توان در نقش معنادار هویت دانش‌آموزی در کاهش هر دو بُعد خشونت، یعنی خشونت خیابانی و خشونت مدرسه‌ای مشاهده کرد.

جدول ۵، نشان می‌دهد که هر چه شعاع اعتماد فرد وسیع‌تر و عام‌تر باشد، خشونت او کمتر خواهد بود؛ و این تأثیر آن به‌شکل معنادار در کاهش انواع درگیری با مربیان مدرسه قابل مشاهده است.

جدول ۵: ضرایب همبستگی متغیرهای اصلی با مؤلفه‌های خشونت جوانان

معناداری	خشونت مدرسه‌ای	معناداری	خشونت خیابانی	متغیرهای اصلی
				متغیرهای مربوط به فرد
۰.۰۰۸	-۰.۲۵۷	۰.۳۹۳	-۰.۰۸۴	تعهد (خاص‌گرا ← عام‌گرا)
۰.۰۰۰	-۰.۳۸۲	۰.۷۱۰	-۰.۰۳۷	هویت (گروه کوچک ← گروه‌های بزرگ)
۰.۰۰۰	-۰.۶۷۹	۰.۰۰۰	-۰.۵۳۳	هویت دانش‌آموزی
۰.۰۰۴	-۰.۲۷۷	۰.۲۱۱	-۰.۱۲۳	اعتماد (خاص‌گرا ← عام‌گرا)
۰.۰۰۲	-۰.۲۹۶	۰.۲۱۹	۰.۱۲۱	رعایت هنجار صداقت (خاص‌گرا ← عام‌گرا)
۰.۰۲۲	-۰.۲۳۳	۰.۵۰۷	-۰.۰۶۶	رعایت هنجار انصاف (درجه‌ی انصاف)
۰.۰۰۲	-۰.۳۰۱	۰.۲۸۵	-۰.۱۰۵	شاخص اخلاق (هنجار انصاف × هنجار صداقت)
۰.۰۰۴	-۰.۲۸۰	۰.۶۳۲	-۰.۰۴۷	عزت نفس
۰.۰۰۴	-۰.۳۹۷	۰.۰۳۰	-۰.۳۰۷	خودبستگی
				متغیرهای مربوط به خانواده
۰.۰۱۳	-۰.۲۴۱	۰.۵۶۱	-۰.۰۵۷	صداقت در خانواده
۰.۱۱۰	-۰.۱۵۱	۰.۰۳۰	-۰.۲۱۱	تمایل والدین به کار شراکتی
				متغیرهای مربوط به مدرسه
۰.۱۴۵	-۰.۱۴۳	۰.۰۰۰	-۰.۲۵۳	هنجار صداقت در مدرسه
۰.۴۲۴	-۰.۰۷۹	۰.۰۲۲	-۰.۲۲۳	مشروعیت مدیریت مدرسه
۰.۱۷۲	-۰.۱۳۴	۰.۰۲۲	-۰.۲۲۳	هنجارهای اخلاقی انصاف و صداقت در مدرسه
۰.۰۰۰	-۰.۳۲۰	۰.۰۰۰	-۰.۳۸۸	تمایل به رعایت قواعد همگانی (رعایت قانون)
۰.۰۰۱	-۰.۳۱۰	۰.۰۰۴	-۰.۲۷۸	تمایل به رعایت قواعد همگانی × صداقت

در جدول ۵، می‌توان مشاهده کرد که هرچه فرد التزام بیشتری نسبت به رعایت هنجار اخلاقی صداقت داشته باشد، خشونت او کمتر است. البته این همبستگی منفی، در مورد خشونت مدرسه‌ای معنادار است.

جدول ۵، نشان می‌دهد که فرضیه‌های مربوط به روان‌شناسی اجتماعی نیز از نظر آماری مورد تأیید واقع شده‌اند. به عبارت دیگر، هر چه عزت نفس فرد و خودبستگی او بیشتر باشد، خشونت او کمتر خواهد بود. البته این رابطه بین عزت نفس و خشونت مدرسه‌ای به طور معنادار صادق است.

این جدول نشان می‌دهد که هرچه در خانواده صداقت و شفافیت بیشتر باشد، خشونت فرد کمتر است. این رابطه معکوس بین صداقت در خانواده و خشونت، در بعد خشونت مدرسه‌ای به شکل معنادار وجود دارد. همچنین هرچه والدین بیشتر به کار شراکتی تمایل داشته باشند، خشونت خیابانی فرزند آنان کمتر خواهد بود. به عبارت دیگر، هرچه والدین تمایل بیشتری نسبت به همکاری و تعامل در امور اقتصادی و معیشتی با دیگران از خود نشان دهند، فرزند آنان به همکاری و تعامل با دیگران بیشتر تشویق شده و تبعاً از درگیری و خشونت پرهیز خواهد کرد.

جدول ۵، میزان همبستگی متغیرهای مربوط به مدرسه با خشونت را نشان می‌دهد. نکته حائز اهمیت آن است که هر چهار متغیری که مربوط به مدرسه می‌باشند، نقش خود را به‌طور معنادار بر کاهش خشونت خیابانی ایفا می‌کنند. در حقیقت، اینجا نقش مدرسه به عنوان یک مرکز تربیتی مهم و وصل‌کننده نوجوان به اجتماع جامعه‌ای نشان داده می‌شود. داده‌ها نشان می‌دهد که رعایت هنجار صداقت توسط معلمان و مربیان مدرسه، و رعایت هنجارهای انصاف و صداقت توسط آنان، نه تنها در کاهش خشونت مدرسه‌ای نقش دارند، بلکه اثر عمیق و معنادار خود را بر رفتارهای دانش‌آموزان در خارج از مدرسه، از جمله خشونت‌های خیابانی آنان می‌گذارند. لذا، از نقش تربیتی و پرورشی مدرسه، به عنوان مهم‌ترین مرکز تربیتی، در کاهش رفتارهای انحرافی دانش‌آموزان در خارج از مدرسه نباید غفلت کرد.

چهارمین متغیر مربوط به مدرسه، تمایل به رعایت قانون یا رعایت قواعد همگانی رسمی و غیررسمی، و رعایت بازی منصفانه، از شاخص‌های مهم در این پژوهش است که پرورش آن عمدتاً در مدرسه و فضاهای گسترده میسر می‌شود. به عبارت دیگر، این قابلیت مربوط به تمایل فرد نسبت به رعایت حق تقدم، و رعایت قواعد رسمی و غیررسمی است که همه توافق کرده‌اند از آنها متابعت کنند. جدول ۵، نشان می‌دهد که تمایل به بازی منصفانه به‌طور معنادار بر خشونت فرد تأثیر منفی می‌گذارد، و این اثر بر خشونت خیابانی بیشتر است. به عبارت دیگر، هرچه فرد از قواعد همگانی تبعیت کند و حق دیگران را رعایت کند، میزان درگیری و رفتارهای خشونت‌آمیز او کمتر خواهد بود.

جدول ۶، ضرایب رگرسیون معمولی و استاندارد آن دسته از متغیرهای مستقل را نشان می‌دهد که در تحلیل رگرسیون، گام به گام با بُعد اول خشونت، یعنی خشونت خیابانی، در معادله رگرسیون باقی مانده‌اند. ضریب تعیین این معادله رگرسیون، حاکی از آن است که، حدود ۵۶ درصد از تغییرات در متغیر خشونت خیابانی توسط جوانان تحت پژوهش، توسط این متغیرها تبیین می‌شوند.

همان‌طور که مشاهده می‌شود، متغیر تمایل به رعایت قواعد رسمی و غیررسمی همگانی یا به عبارت دیگر رعایت حق تقدم و رعایت قواعد مورد توافق همگانی، بیشترین تأثیر را بر کاهش خشونت خیابانی از خود نشان می‌دهد. در اینجا نقش قواعد اخلاقی، یعنی هنجار اخلاقی انصاف در کاهش رفتارهای خشونت‌آمیز شکوفا می‌شود. همچنین، متغیرهای هویت دانش‌آموزی و تمایل خانواده به کار شراکتی به ترتیب دارای ضرایب بتای ۰/۵۳- و ۰/۳۰- بوده و تأثیر معکوس بر خشونت خیابانی دارند. در این معادله مشاهده می‌شود که نقش تربیتی خانواده و متغیر مربوط به آن در کاهش خشونت خیابانی نوجوان، نسبت به دیگر متغیرها کمترین است.

جدول ۶: ضرایب رگرسیون "خشونت خیابانی" با متغیرهای اصلی

Sig.	T	β	B	
۰.۰۰۰	-۴.۴۱۳	-۰.۵۳۱	-۱.۶۱۵	هویت دانش‌آموزی
۰.۰۰۶	-۲.۸۸۵	-۰.۳۰۴	-۰.۷۹۹	تمایل والدین به کار شراکتی
۰.۰۰۰	-۳.۹۲۰	-۰.۹۲۸	-۲.۹۸۴	تمایل به رعایت قواعد همگانی (رعایت قانون)
۰.۰۰۴	۳.۰۲۸	۰.۷۳۲	۰.۳۸۹	رعایت قواعد همگانی x صداقت
۰.۰۰۰	۸.۳۷۸		۱۶.۹۳۰	مقدار ثابت
			۰.۷۴۶	R
			۰.۵۵۷ (۰.۰۰۰)	R Square (α)

آنچه که در این معادله رگرسیون غیرمنتظره به نظر می‌رسد، نقش قابل توجه و مثبت اثر تعاملی رعایت قواعد همگانی و رعایت هنجار صداقت بر خشونت خیابانی است. تأثیر مثبت این متغیر تعاملی را می‌توان به بُعد اجتماعی این هنجارها نسبت داد. در حقیقت اثر تعاملی تمایل به رعایت بازی منصفانه و صداقت، فرد را در درجه بالاتری از اخلاق قرار می‌دهد و طبیعتاً تعهد او را نسبت به رعایت هنجارهای اخلاقی فعال‌تر می‌کند. با

این توصیف، می‌توان گفت: رعایت هنجارهای اخلاقی انصاف و صداقت در بروز پرخاشگری و خشونت اثر دوگانه دارد زیرا؛

- هنجارها حاوی احساس و نوعی تمناپذیری هستند؛
- اگر فرد با این درجه تعهد و اخلاق با مواردی از بی‌انصافی نظیر عدم رعایت حق تقدم، پارتی‌بازی، و فساد روبه‌رو شود؛ یا کوچک‌ترین مواردی از بی‌صداقتی نظیر دروغ‌گویی، تهمت و عدم شفافیت را مشاهده کند؛
- به سرعت احساس ناکامی کرده، احساساتش جریحه‌دار خواهد شد؛ بنابراین در پی درک چنین ناکامی و آزرده‌گی خاطری؛
- اگر فرد از قبل آموزش لازم برای واپایش احساس خود، واکنش عاقلانه و مناسب در برابر ناکامی‌ها را نداشته باشد؛
- به احتمال قوی آغاز به پرخاشگری کرده و ممکن است به خشونت نیز منجر شود.

از طرفی، رعایت این هنجارهای اخلاقی به خودی خود مانع بروز خشونت می‌شود؛ ولی از طرف دیگر، رعایت همین هنجارهای اخلاقی، در محیطی که از نظر اخلاقی آشفته است، و در غیاب آموزش‌های لازم برای واپایش ناکامی‌ها احتمال بروز خشونت را افزایش خواهد داد.

اگر استدلال فوق صحیح باشد، مقدار نسبتاً بالای ضریب این متغیر، با عدد $0.73+$ نشان دهنده آن است که جوانان نمونه تحقیق، محیط اجتماعی‌ای را تجربه می‌کنند که احتمالاً به لحاظ اخلاقی آشفته‌گی قابل توجهی را داراست.

جدول ۷، نتایج تحلیل رگرسیون گام به گامی را نشان می‌دهد که در آن خشونت مدرسه‌ای، متغیر وابسته است. ضریب تعیین این معادله رگرسیون، نشان می‌دهد که حدود ۶۵ درصد از تغییرات خشونت مدرسه‌ای توسط این متغیرها قابل تبیین است.

ضرایب معادله رگرسیون مزبور نقش متغیر هویت دانش‌آموزی را، با بالاترین ضریب بتا یعنی $0.62-$ ، در کاهش خشونت مدرسه‌ای به نمایش گذاشته است. به دنبال آن، تمایل به قواعد همگانی با ضریب بتای $0.35-$ تأثیر خود را در کاهش خشونت مدرسه‌ای نوجوانان نمونه تحقیق نشان می‌دهد. همچنین، معادله رگرسیون فوق نشان

می‌دهد که متغیر عزت نفس نیز با ضریب بتای ۰/۲۶۲- در کاهش خشونت مدرسه‌ای ایفای نقش می‌کند.

۳۳

همان‌طور که در جدول ۷ مشاهده می‌شود، متغیر رعایت هنجار اخلاقی انصاف با ضریب بتای ۰/۲۴۲- در بروز خشونت مدرسه‌ای نقش فزاینده ایفا می‌کند. این موضوع نیز به بُعد اجتماعی هنجار اخلاقی انصاف برمی‌گردد. یعنی ممکن است درحالی‌که فرد به هنجارهای انصاف وفادار است، از جانب معلمان و مربیان خود با بی‌انصافی مواجه شود و متقابلاً حق او یا دیگران رعایت نشود؛ در چنین شرایطی فرد منصف احساس ناکامی خواهد کرد. حال اگر او آموزش‌های لازم را برای مقابله صحیح با این ناکامی‌ها ندیده باشد، به احتمال زیاد از خود پرخاشگری نشان داده و گاه با معلمان و مربیان مربوطه به طور لفظی یا حتی فیزیکی درگیر خواهد شد.

جدول ۷: ضرایب رگرسیون "خشونت مدرسه‌ای" با متغیرهای اصلی

Sig.	t	β	B	
۰.۰۰۰	-۵.۶۶۰	-۰.۶۲۲	-۰.۸۴۳	هویت دانش‌آموزی
۰.۰۲۲	-۲.۳۸۳	-۰.۲۲۷	-۰.۲۶۶	تمایل والدین به کار شراکتی
۰.۰۰۳	-۳.۱۶۴	-۰.۳۵۴	-۰.۵۰۷	تمایل به رعایت قواعد همگانی (رعایت قانون)
۰.۰۱۱	-۲.۶۶۲	-۰.۲۶۲	-۰.۳۶۰	عزت نفس
۰.۰۳۵	۲.۱۷۶	۰.۲۴۲	۰.۰۸۳	رعایت هنجار انصاف (درجه‌ی انصاف)
۰.۰۰۰	۷.۷۸۱		۶.۹۶۸	مقدار ثابت
		۰.۸۰۳		R
		۰.۶۴۵ (۰.۰۰۰)		R Square (α)

در همین‌جا، نقش دوگانه رعایت هنجار اخلاقی انصاف بر خشونت مدرسه‌ای مشاهده می‌شود. البته نقش بازدارندگی آن بیشتر است. یعنی درحالی‌که تمایل به رعایت قواعد همگانی، رعایت حق تقدم و قواعد رسمی و غیررسمی همگانی با ضریب بیشتری بر خشونت مدرسه‌ای نوجوانان تأثیر منفی می‌گذارد؛ اما درجه انصاف و احساس ناشی از عدم انصاف با ضریب کمتری بر افزایش خشونت مدرسه‌ای تأثیر می‌گذارد. لازم به ذکر است که ضریب بتای این متغیر، یعنی ۰/۲۴۲- و سطح معنادار ۰/۰۴ نشان می‌دهد که دانش‌آموزان مورد پژوهش، مدارس خود را به لحاظ حاکمیت هنجار اخلاقی انصاف و عدم تبعیض، نسبتاً دچار آشفتگی می‌دانند. در

حقیقت این نتایج، اجازه نمی‌دهد که فرضیه سیزدهم نیز کنار گذاشته شود؛ و تا اندازه‌ای شواهد آماری و تجربی را برای تأیید آن فراهم آورده است.

جدول ۷، نشان می‌دهد که متغیر مربوط به خانواده، یعنی تمایل والدین به کار شراکتی، با ضریب بتای ۰/۲۲۷- در کاهش خشونت مدرسه‌ای سهیم است. با مقایسه ضریب متغیر مربوط به خانواده و دیگر متغیرها، درمی‌یابیم که در تبیین تغییرات خشونت مدرسه‌ای، سهم خانواده بسیار کمتر است.

نتیجه‌گیری

نتایج این تحقیق، چندین واقعیت را حداقل نسبت به نمونه‌های منتخب نمایان می‌کند. نخست اینکه سهم متغیرهای نرم‌افزاری، مانند هنجارهای اخلاقی انصاف و صداقت، در مهار خشونت جوانان بسیار چشمگیرند. ضرایب تبیین به دست آمده (۰/۵۶=خشونت خیابانی R^2 و ۰/۶۵=خشونت مدرسه‌ای R^2)، نشان می‌دهند که برای پیشگیری از وقوع جرایمی مانند دعوای خیابانی، حمل و استفاده از سلاح سرد، دعوا و کتک‌کاری با معلمان مدرسه، باید به فکر روش‌های مناسب تربیتی برای پرورش و شکوفایی اخلاق در نونهالان و نوجوانان بود.

دوم اینکه، معادلات رگرسیون به دست آمده، حاکی از آن هستند که هر دو مرکز تربیت خانواده و مدرسه در بروز و مهار رفتارهای خشونت‌آمیز جوانان سهیم‌اند. با مشاهده این معادلات، درمی‌یابیم که سهم مدرسه بسیار بیشتر از سهم خانواده است. بنابراین، روا نیست که با مشاهده خشونت جوانان و نوجوانان، تمام تقصیر را متوجه شیوه تربیتی خانواده بدانیم؛ بلکه با توجه به نتایج تجربی این پژوهش، سهم بیشتر و قابل توجه در بروز چنین رفتارهای انحرافی متوجه مدرسه و شیوه‌های تربیتی و آموزش رسمی است.

سوم اینکه، با توجه به توان تبیین معادلات رگرسیونی استخراج شده (R^2) در واریانس خشونت جوانان، جا دارد که مسئولان ذی‌ربط در مورد نقش محوری مجازات‌ها در پیشگیری از چنین کج روی‌هایی بازاندیشی کنند. آیا پیشگیری از وقوع جرم، فقط با اجرای قوانین کیفری، و توسط دستگاه‌های قضایی و انتظامی صورت

می‌گیرد؟ آیا فقط مراکز واپایش بیرونی متصدی برقراری نظم و انضباط در جامعه‌اند؟ آیا سهم قوانین کیفری در پیشگیری از وقوع این جرایم، واقعاً بالاست؟ اگر چنین است، حمل انواع سلاح سرد از قبیل چاقو، پنجه بکس، زنجیر، انگشتر حاوی نگین تیز و بُرنده، تسمه ... و استفاده از این وسایل توسط جوانان به چه علت است؟ این در صورتی است که حمل‌کننده‌های این سلاح‌ها از جرم بودن کار خود آگاه بوده و از قوانین کیفری آن نیز مطلع‌اند.

بنابراین، تا آنجا که نتایج این موردپژوهی اجازه می‌دهد، می‌توان پیشنهاد کرد که در ابتدا باید نقش هنجارهای اخلاقی را کلیدی شمرد. دوم، با توجه به سهم مدرسه در بروز و پیشگیری از رفتارهای خشونت‌آمیز جوانان، مدارس باید از نقش صرفاً آموزشی خود بیرون آیند و رسالت پرورش نونهالان و جوانان را با فهم کامل به دوش بکشند؛ و برای دستیابی به یک اجتماع جامعه‌ای تلاش کنند. سوم، برای عملیاتی شدن پیشنهادهای اول و دوم، می‌توان تصریح کرد که باید سهم و وظایف هر یک از مراکز تربیتی خانواده و مدرسه، در پرورش اخلاقی نونهالان به آنان گوشزد شود. برای این کار رسانه‌های جمعی از طریق ساخت برنامه‌های جذاب و آموزنده باید فعال شوند تا خانواده‌ها را آگاهی دهند. همچنین از طریق آموزش‌های مستقیم و حضوری توسط استادان متخصص، عوامل آموزش رسمی باید بتوانند اطلاعات و توانایی‌های پرورشی خود را احیا کنند.

برای افراد ذی‌صلاح کاملاً روشن است که اقدامات صحیح، محتاج پژوهش‌های عمیق‌تر و وسیع‌تر است. لذا، شایسته است که پس از بررسی‌ها و تحقیقات وسیع در سطح کشور، و زیر نظر کارشناسان، سهم متغیرهای سطوح مختلف از نظر نرم‌افزاری و سخت‌افزاری معین شود. طبیعی است که پس از این کندوکاوها، مسئولان مربوط در هر سطحی، از آموزش گرفته تا اقدامات قانونی و کیفری، سیاست‌گذاری‌های خود را راحت‌تر و صحیح‌تر می‌توانند به اجرا درآورند.

منابع

- بوربا، میکل (۱۳۹۰). پرورش هوش اخلاقی؛ هفت فضیلت اساسی که برای درست رفتار کردن به فرزندان باید آموخت. ترجمه فیروزه کاوسی. تهران: انتشارات رشد.
- چلبی، مسعود. (۱۳۸۵). مطالعه پیمایشی اخلاق کار در سه شهر ایران، چاپ اول. تهران: نشر نی.
- (۱۳۸۵). تحلیل اجتماعی در فضای کنش. چاپ اول. تهران: نشر نی. (۱۳۷۵). جامعه‌شناسی نظم: تشریح و تحلیل نظری نظم اجتماعی، چاپ اول، تهران: نشر نی.
- لوئیس، کترین. (۱۳۸۹). آموزش قلب‌ها و اندیشه‌ها؛ تجارب آموزشی ژاپنی‌ها در مراکز پیش‌دبستانی و دبستانی، تهران: انتشارات سازوکار.
- ممتاز، فریده. (۱۳۸۱). انحرافات اجتماعی؛ نظریه‌ها و دیدگاه‌ها، چاپ اول، تهران: شرکت سهامی انتشار.
- وایت، مری (۱۳۸۸). مطالبات آموزشی در ژاپن (احساس تعهد نسبت به کودکان)، تهران: مؤسسه فرهنگی آموزشی نور مبین، با همکاری مؤسسه خدمات فرهنگی رسا.
- هولمز، رابرت ال. (۱۳۸۵). مبانی فلسفه اخلاق، ترجمه مسعود علیا، تهران: انتشارات ققنوس.
- Baron, Stephen W. (2004). "General Strain, Street Youth and Crime; A Test of Agnew's Reversed Theory", *Criminology*; May; 42, 2, p.458; Academic Research Library.
- Bebeau, Muriel J. and Verna E. Monson (2008). "Guided by Theory, Grounded in Evidence: A Way Forward for Professional Ethics Education", in Nucci, Larry p. and Darcia Narvaez. *Handbook of Moral and Character Education*. Published by Routledge. Pp. 557-582.
- Borba, Michele (2009). *The Big Book of Parenting Solutions: 101 Answers to Everyday Challenges and Wildest Wotties*. Published by Jossi-Bass.
- Borba, Michele (2004). *Don't Give Me That Attitude!: 24 Rude, Selfish, Insestive Things Kids Do and How to Stop Them; Step-by-Step Makeovers for Parents of Kids from 5-15*. Published by Jossi-Bass.

- Borba, Michele (2003). No Misbehavin': 38 Difficult Behaviors and How to Stop Them. Published by Jossi-Bass.
- Carr, David (2010). "Education, Contestation and Confusions of Sense and Concept", British Journal of Educational Studies. Vol. 58, No. 1, Pp. 89-104.
- Carr, David (2008). "Character Education as the Cultivation of Virtue", in Nucci, Larry p. and Darcia Narvaez. Handbook of Moral and Character Education. Published by Routledge. Pp. 99-116.
- Carr, David (2007). "Character In Teaching", British Journal of Educational Studies, Vol. 55, No. 4, Pp. 369-389.
- Carr, David (2006^a). "Professional and Personal Values and Virtues in Education and Teaching". Oxford Review of Education, Vol. 32, No. 2, pp. 171-183.
- Carr, David (2006^b). "Moral Education at The Movies: On the Cinematic Treatment of Morally Significant Story and Narrative". Journal of Moral Education. Vol.35. No.3. Pp. 319-333.
- Carr, David (2006^c). "Professional and Personal Values and Virtues in Educaion and Teaching". Oxford Review of Education, Vol. 32, No. 2, Pp. 171-183.
- Carr, David and Jan Steutel (2005). "The Virtue Approach to Moral Education; pointers, problems and prospects". in Carr, David and Jan Steutel. Virtue Ethics and Moral Education. Published in Taylor&Francis. Pp.246-261.
- Carr, David (2005a). "Virtue, akrasia and moral weakness", in Carr, David and Jan Steutel. Virtue Ethics and Moral Education. Published in Taylor&Francis. Pp. 143-156.
- Carr, David (2005^b). "On The Contribution of Literature and The Arts to The Educational Cultivation of Moral Virtue, feeling and Emotion". Journal of Moral Education, Vol. 34, No. 2, pp. 137- 151.
- Cuff, E.C. and W.W. Sharrock and D.W. Francis (2006). Perspectives in Sociology. Fifth edition. Published by Routledge
- Curren, Randall (2005). "Cultivating the intellectual and moral virtues", in Carr, David and Jan Steutel. Virtue Ethics and Moral Education. Published in Taylor&Francis. Pp.69-83.
- Johnson, David W. and Roger T. Johnson (2008). "Social Interdependence, Moral Character and Moral Education", in Nucci, P. Larry& Narvaez, Darcia. (2008). Handbook of Moral Character Education. First published. Rutledge. London and New York. Pp. 204-229.
- Kant, Emmanuel (2002^a). Critique of the Power of Judgment. Edited by Paul Guyer. Translated by Eric Matthews. First published. Cambridge University Press.

- Fararo, Thomas J. (2001). Social Action System; Foundation and Synthesis in Sociological Theory. First published. Praeger Publisher.
- Fischer, John Martin (2006). "FreeWill and Responsibility" in Copp, David. The Oxford Handbook of Ethical Theory. Oxford University Press, Inc. Pp.321- 355.
- Hill, Jr., Thomas E. (2006). "Kantian Normative Ethics", in Copp, David. The Oxford Handbook of Ethical Theory. Oxford University Press, Inc.Pp. 480-514.
- Farnworth, Margaret & Michael J. Leiber (1989). "Strain Theory Revised: Economic Goals, Eduvational Means, and Delinquency", American Sociological Review, 1989,Vol.54, pp. 263-274.
- Cullen& Agnew (2002). "Criminological Theory: Past to Present: Essential Readings". Los Angeles, CA: Roxbury.
- Hagan, Jon& Holly Foster (2001). " Youth Violence and The End of Adolescence", American Sociological Review, Vol. 66, pp. 874-899.
- McCormic, Patrick (2003). "Whose Justice? An Examination of Nine Models of Justice", Social Thought, Vol. 22, No. 2, pp. 7-25.
- Merton, Robert K. & Nisbet, Robert.(1971). Contemporary Social Problems. Third edition. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Noddings, Nel (2008). "Caring and Moral Education", in Nucci, P. Larry& Narvaez, Darcia. Handbook of Moral Character Education. First published. Rutledge. London and New York. pp. 161-174.
- Nucci, P. Larry (2005). Conflict, Contradiction, and Contrarian Elements in Moral Developments and Education. Lawrence Erlbaum association, publishers.
- Rawls, John (1971). A Theory of Justice, original edition. First edition. Harvard university press.
- Steiner, Hillel (2006). "Moral Rights", in Copp, David. The Oxford Handbook of Ethical Theory. Oxford University Press, Inc. Pp. 459-479.
- Steutel, Jan and David Carr (2005). "Virtue Etics and The Virtue Approach to Moral Education", in Carr, David and Jan Steutel, Virtue Ethics and Moral Education. Published in Taylor&Francis. Pp. 3-18.
- Schaefer Richard T., Robert P. Lamm (1995). Sociology. Fifth edition. McGraw-Hill, Inc.
- Vander Zanden, James W. (1996). Sociology: The Core. Forth edition. McGraw-Hill, Inc.
- Sun, Ivan Y. Triplett, Ruth. Gainey, Randy R. (2004) " Neighborhood Characteristics and Crime: A Test of Sampson and Groves' Model of Social Disorganization", Western Criminology Review 5(1).

- Wallace, James D. (2005). "Virtues of Benevolence and Justice", in Carr, David and Jan Steutel, Virtue Ethics and Moral Education. Published in Taylor&Francis. Pp. 85-97

Archive of SID