



دوره ۴۸، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۳۹۷
صفحات ۱۶۱ تا ۱۸۳

بررسی جرم‌شناختی خشونت معلمان علیه دانش‌آموزان: مطالعه موردی مقطع متوسطه اول شهرستان مرودشت

فیروز محمودی جانکی *

دانشیار دانشکده حقوق و علوم سیاسی دانشگاه تهران

سید محمدرضا نجات

دانشجوی دکتری حقوق جزا و جرم‌شناسی دانشگاه علامه طباطبایی

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۵/۲۵ - تاریخ تصویب: ۱۳۹۷/۳/۲۸)

چکیده

از جمله رفتارهای خشونت‌آمیز در مدرسه، خشونت‌هایی است که از سوی معلمان و کادر آموزشی علیه دانش‌آموزان اعمال می‌شود. تعیین فراوانی این دسته از خشونت‌ها و تبیین آنها و عواملی که در اعمال خشونت معلمان علیه دانش‌آموزان نقش دارند، موضوع پژوهش حاضر است. فرضیه این پژوهش عبارت است از اینکه، بین اعمال خشونت از سوی معلمان علیه دانش‌آموزان در محیط مدرسه و رضایت شغلی، میزان تاب‌آوری، مهارت شغلی و مشروع‌پنداری خشونت نزد معلمان همبستگی وجود دارد. این پژوهش از نوع همبستگی است و جامعه آماری آن عبارت‌اند از کلیه معلمان مرد و زن مقطع متوسطه اول شهرستان مرودشت که در سال تحصیلی ۹۲-۹۳ مشغول به کار معلمی بودند که ۱۰۰ نفر از آنها به شیوه نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند. ملاک ارزیابی میزان خشونت معلمان در این پژوهش نظر دانش‌آموزان است. بدین منظور، پس از تکمیل پرسشنامه توسط دانش‌آموزان، داده‌های ۸۵۸ پرسشنامه استخراج و تحلیل شد که از آن میان ۴۳۱ پرسشنامه مربوط به دانش‌آموزان پسر و ۴۲۷ پرسشنامه مربوط به دانش‌آموزان دختر بود. ابزار جمع‌آوری داده‌ها، پرسشنامه رضایت شغلی J.D.I، تاب‌آوری CPI، پرسشنامه محقق‌ساخته مشروع‌پنداری خشونت، مهارت شغلی و خشونت بود. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد بین رضایت شغلی، تاب‌آوری و مهارت‌های شغلی معلمان با میزان خشونت آنان رابطه معنی‌دار در سطح ۰/۰۱- وجود دارد که این رابطه معکوس است. همچنین بین مشروع‌پنداری خشونت نزد معلمان و میزان خشونت آنها رابطه معنی‌دار در سطح ۰/۰۱ وجود دارد که این رابطه مثبت و مستقیم است.

کلید واژگان

پیشگیری، پلیس سنتی، پلیس مسأله‌محور، پلیس جامعه‌محور.

مقدمه

خشونت آن‌گونه که در افکار عمومی تصور می‌شود، محدود به خشونت فیزیکی و تعرضات بدنی نیست. بیشتر مردم کتک زدن، زخمی کردن و درگیری‌های فیزیکی را مظهر خشونت می‌دانند؛ درحالی‌که دامنه تعریف خشونت و وجوه عینی خشونت لایه گسترده‌تری از رفتارهای انسانی را در برمی‌گیرد (Megargee & Honkanson, 1990: 15). باید در نظر داشت که اگرچه همه مصادیق خشونت در اصطلاح حقوقی جرم نامیده نمی‌شود، زمینه را برای خشونت‌های فیزیکی و کجرفتاری‌های اجتماعی در روابط فردی، فراهم می‌کند (کریمی، ۱۳۹۰: ۸۶).

با توجه به اینکه مدرسه نقش و جایگاه ویژه‌ای در امر آموزش و پرورش کودکان دارد و کودک بعد از خانواده بیشترین تعامل را با این محیط دارد، مدرسه باید محیطی امن و به‌دوراز هرگونه خشونت باشد تا کارآمدی آن به‌عنوان نهاد تعلیم و تربیت به‌نحو مطلوبی افزایش یابد. این در حالی است که مدارس به لحاظ تاریخی، رابطه نهادینه خاصی با خشونت دارند (Heitmeyer & Hagan, 2005: 863).

آمارهای رسمی ایران حاکی از آن است که در مجموع طی سال‌های ۹۳ تا ۹۵، ۲۳۱۸ شکایت در خصوص تنبیه بدنی در مدارس، ثبت شده که ۱۵۲۶ مورد از این شکایات اثبات و به حق بوده است.^۱ از آنجا که بسیاری از موارد بزه‌دیدگی به شکایت نزد مراجع ذیصلاح منجر نمی‌شود، یا خشونت فقط تنبیه بدنی نیست و شامل دیگرگونه‌های خشونت نیز می‌شود، می‌توان گفت که رقم سیاه بزه‌دیدگی در این خصوص فراتر از این ارقام است. برای مثال پژوهشی که در مناطق سه و بیست تهران در سال ۱۳۷۶ انجام گرفته، نشان می‌دهد که ۵۹/۷ درصد از دانش‌آموزان منطقه سه و ۷۳ درصد از دانش‌آموزان منطقه بیست سابقه تنبیه بدنی دارند (مدنی، ۱۳۸۳: ۶۹).

بخشی از این خشونت‌ها ناشی از فرهنگ حاکم بر مدرسه است. تا آنجا که معلمان در برخی موارد به‌منظور مطالعه بیشتر دانش‌آموزان یا اصلاح رفتار آنان خود را مجاز به تنبیه می‌دانند. این در حالی است که هرگونه خشونت علیه کودکان توجیه‌پذیر نیست و باید از آن پیشگیری کرد (Pinheiro, 2006: 3).

در قانون مجازات اسلامی اقسام گوناگون خشونت، جرم‌انگاری شده و برای آن ضمانت اجرا پیش‌بینی شده است. همچنین ماده ۷۷ آیین‌نامه اجرایی مدارس مصوب ۱۳۷۹ شورای عالی آموزش و پرورش اعمال هرگونه تنبیه از قبیل اهانت و تنبیه بدنی را ممنوع اعلام کرده است. اگرچه به‌وفور شکل‌های مختلفی از آزار و خشونت معلمان علیه دانش‌آموزان مشاهده می‌شود، کمتر در مورد چرایی آن تحقیق شده است و شاید بتوان گفت در برخی مناطق کشور کثرت این پدیده حتی به وجود نوعی بزه‌دیدگی ساختاری، منجر شده است.

۱. بی‌نام، اعلام آمار تنبیه‌بدنی در ۳ سال اخیر/۱۵۲۶ شکایت اثبات شد، دسترسی‌پذیر در <http://www.ilna.ir>: بازدید:

۱. پیشینه پژوهش

مطابق پژوهش صورت‌گرفته در تانزانیا، بیش از ۵۰ درصد از زنان و مردان تانزانیایی گزارش کرده‌اند که از سوی معلمان خود مورد خشونت فیزیکی قرار گرفته‌اند. پژوهشی دیگر در کنیا نشان می‌دهد، بیش از ۴۰ درصد افراد ۱۳ تا ۱۷ سال گزارش کرده‌اند که در ۱۲ ماه قبل از انجام پژوهش مورد ضرب و شتم معلمان خود قرار گرفته‌اند؛ این در حالی است که میزان خشونت از طرف والدین آنها بین ۱۳ تا ۱۵ درصد بوده است (Devries et al., 2015: 378).

تحقیقات انجام‌گرفته در کشورهای مختلف حاکی از آمار بالای تنبیه بدنی در محیط خانه و مدرسه است. بررسی انجام‌گرفته در سال ۱۹۹۱، نشان می‌دهد که ۹۱ درصد مردان و ۸۶ درصد زنان هندی در دوران کودکی تنبیه بدنی شده‌اند (مقدادی، ۱۳۸۷: ۱۰). حتی در جوامع پیشرفته هم بروز چنین خشونت‌های درگذشته وجود داشته و هنوز هم وجود دارد. برای مثال در مدارس آلمان غربی تا سال ۱۹۷۹، کادر آموزشی مجاز به تنبیه بدنی دانش‌آموزان بودند و در بسیاری از ایالات آمریکا هنوز هم چنین اجازه‌ای وجود دارد (Heitmeyer & Hagan, 2005: 863).

امروزه خشونت در مدارس را می‌توان بیشتر به اشکال دیگری همانند تحقیر، تبعیض و توهین مشاهده کرد (همان). نتایج پژوهش‌های مختلف از جمله شارپ و اسمیت (۱۹۹۵) و اولوئوس (۱۹۹۸) نشان می‌دهد که در سال‌های اخیر رفتار خشونت‌آمیز کلامی، در میان دانش‌آموزان و معلمان افزایش یافته است (کریمی، ۱۳۹۰: ۸۸). همچنین نتایج تحقیقات انجام‌گرفته نشان می‌دهد که در موارد خشونت، بین نظر دانش‌آموزان و معلمان تفاوت معناداری وجود دارد. بیشتر دانش‌آموزان معتقد به اعمال خشونت از سوی معلمان خود هستند، در صورتی که ۶۵ درصد معلمان آن را انکار کرده‌اند (بازرگان، صادقی و لواسانی، ۱۳۸۲: ۱۴).

بررسی‌های انجام‌گرفته نشان می‌دهد، در پسران بین تنبیه بدنی و پرخاشگری، در دختران میان تنبیه بدنی و افسردگی و همچنین در هر دو جنس میان تنبیه بدنی و افت تحصیلی رابطه مستقیم و معنادار وجود دارد (کوهستانی، ۱۳۷۶: ۱۶۵ و ۱۶۶). همچنین خشونت کلامی در مدرسه موجب آثار سوء فردی و اجتماعی از جمله احساس بی‌زاری از مدرسه افت تحصیلی و حتی ترک تحصیل می‌شود (Solomon et al., 1999: 123). اطلاعات به‌دست‌آمده حاکی از آن است که ۵۴ درصد از کسانی که ترک تحصیل کرده‌اند، رفتار نامناسب، به‌خصوص خشونت مسئولان مدرسه را عامل ترک تحصیل خود معرفی کرده‌اند (علوم‌یزدی، ۱۳۸۰: ۳۵).

پیشگیری از خشونت در مدارس از دو بعد شایان توجه است. از یک‌سو، هنجارمند ساختن کودکان هنجارگریز و از سوی دیگر پیشگیری از بزه‌دیدگی کودکان در دوران مدرسه که پیامدهای مهمی چون فرار از مدرسه و حتی خودکشی را در پی دارد. با توجه به پژوهش‌های انجام‌گرفته در این زمینه، دلایل بسیاری از جمله عدم رضایت شغلی معلمان، وضعیت اقتصادی نامناسب، پایین بودن سطح رواداری و مسامحه، ناآگاهی از شیوه‌های نوین آموزشی و ندادن آموزش‌های لازم به

معلمان در این زمینه، مشروع‌پنداری خشونت نزد معلمان و اولیا و ... در ایجاد خشونت در معلمان نقش دارند.^۱

۲. فرضیه پژوهش و شیوه گردآوری داده‌ها

فرضیه پژوهش حاضر عبارت است از اینکه، بین اعمال خشونت از سوی معلمان علیه دانش‌آموزان در محیط مدرسه و رضایت شغلی، میزان تاب‌آوری، مهارت شغلی و مشروع‌پنداری خشونت نزد معلمان همبستگی وجود دارد. به بیان دیگر، عوامل یادشده بر میزان خشونت معلمان در مدرسه تأثیرگذارند.

پژوهش حاضر از نوع همبستگی است و جامعه آماری آن عبارت‌اند از کلیه معلمان مرد و زن مقطع متوسطه اول شهرستان مرودشت که در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ مشغول به کار معلمی بودند و ۱۰۰ نفر از آنها به شیوه نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند. مقطع متوسطه اول به دلیل حضور دانش‌آموزان میانگین از لحاظ سنی انتخاب شده است.

ابزار جمع‌آوری داده‌ها، پرسشنامه رضایت شغلی J.D.I، تاب‌آوری CPI، پرسشنامه محقق‌ساخته مشروع‌پنداری خشونت و پرسشنامه مهارت شغلی بوده است و معلمان به شیوه خوداظهاری هر چهار پرسشنامه را تکمیل می‌کنند.

ملاک ارزیابی بررسی میزان خشونت معلمان در این پژوهش، نظر دانش‌آموزان است. ابزار جمع‌آوری داده‌ها در این زمینه، پرسشنامه محقق‌ساخته خشونت است و در تحلیل نهایی داده‌های ۸۵۸ پرسشنامه استخراج شد که ۴۳۱ پرسشنامه مربوط به دانش‌آموزان پسر و ۴۲۷ پرسشنامه مربوط به دانش‌آموزان دختر است.

پژوهش حاضر در دو فصل تدوین شده است؛ در فصل اول، متغیرهای پژوهش و رویکردهای نظری در تبیین آن ارائه می‌شود و در فصل دوم، ابتدا داده‌های پژوهش توصیف می‌شود و در ادامه با استفاده از نرم‌افزار SPSS تجزیه و تحلیل می‌گردد.

۲-۱. تبیین نظری

در این فصل ابتدا متغیرهای پیش‌بین و ملاک و سپس رویکردهای نظری در تبیین خشونت بیان می‌شود.

۲-۱-۱. متغیرهای پیش‌بین

متغیرهای پیش‌بین در این پژوهش تاب‌آوری، مشروع‌پنداری خشونت نزد معلمان، رضایت شغلی و مهارت شغلی است که تعریف نظری و عملیاتی آنها جهت سنجش دقیق و دستیابی به اتفاق نظر در این زمینه به شرح ذیل است.

۱. در این زمینه ر.ک: لیتون مک کنزی، دوریس، پیشگیری از تکرار جرم، ترجمه خواجه‌نوری، یاسمن و نیازپور، امیرحسین، در دانشنامه پیشگیری از جرم آکسفورد، به کوشش حمیدرضا نیکوکار، (۱۳۹۴)، تهران: میزان.

الف) رضایت شغلی

رضایت شغلی نوعی زمینه، گرایش، علاقه، استعداد و آمادگی برای پاسخ به محیط کار است. به عبارت دیگر رضایت شغلی بیان احساسات فرد، نسبت به شغل خود است. می‌توان میزان این احساس را بر روی یک طیف، یعنی از احساس بسیار مثبت تا احساس بسیار منفی اندازه‌گیری کرد (ساعتچی، ۱۳۹۰: ۲۶۸).

رضایت شغلی در این پژوهش عبارت است از نمره‌ای که فرد از پرسشنامه رضایت شغلی J.D.I کسب می‌کند. این پرسشنامه توسط اسمیت و همکارانش در سال ۱۹۶۹ ساخته شد. این آزمون شامل پنج خرده‌مقیاس است که عبارت‌اند از: حیطة کار، حیطة سرپرست، حیطة همکار، حیطة ترفیع، حیطة حقوق و دستمزد.

ب) تاب‌آوری

تاب‌آوری، توانایی کنترل فرد بر شرایطی است که به او دیکته می‌شود. زرنیک (۲۰۱۰) در تعریف تاب‌آوری می‌نویسد: تاب‌آوری به ظرفیت بازگشت از چالش‌های اجتماعی یا احساسی به تعادل مجدد اطلاق می‌شود و بیانگر توانایی فرد، در جهت سازش‌یافتگی مجدد در برابر شرایط نامطلوب است (به نقل از قاسم و حسین چاری، ۱۳۹۱: ۶۲). تعریف عملیاتی تاب‌آوری در این پژوهش عبارت است از نمره‌ای که فرد از پرسشنامه CPI کسب می‌کند. این مقیاس اولین بار توسط کلاهنن در سال ۱۹۹۶ مطرح شد.

ج) مهارت شغلی

مجموعه مهارت‌های حرفه‌ای معلمان عبارت‌اند از:

۱. دانش معلمی که خود شامل روان‌شناسی رشد و یادگیری، اداره کلاس، شیوه‌های تدریس، راهنمایی تحصیلی، کنترل و ارزشیابی می‌شود.
 ۲. مهارت‌های تدریس که اغلب آنها را به مهارت‌های پیش از آغاز تدریس، در جریان تدریس و پس از تدریس تقسیم می‌کنند. با این حال گفته می‌شود که مهارت‌های شغلی معلمان یک مجموعه کلی است و تقسیم‌بندی آن، بیشتر برای سهولت بررسی است.
- میزان مهارت شغلی در این پژوهش عبارت است از نمره‌ای که فرد از پرسشنامه مهارت شغلی به‌دست می‌آورد. این پرسشنامه به‌منظور بررسی مهارت‌های شغلی معلمان طراحی شده و شامل ۱۷ پرسش و سه خرده‌مقیاس است: حیطة توانایی جسمانی و روانی معلم، حیطة دانش معلمی و حیطة مهارت‌های تدریس.

د) مشروع‌پنداری خشونت

مشروع‌پنداری خشونت عبارت است از میزان مشروعیتی که هر معلم برای استفاده از خشونت در جهت اداره یا کنترل کلاس و درس خواندن هرچه بیشتر دانش‌آموزان قائل است که براساس یک پرسشنامه محقق‌ساخته اندازه‌گیری می‌شود. پرسشنامه پژوهش حاضر دارای پنج پرسش است و مشروعیتی را که معلمان برای هر یک از جنبه‌های خشونت قائل‌اند، اندازه‌گیری می‌کند.

۲-۱-۲. متغیر ملاک

در این قسمت ابتدا خشونت و انواع آن به‌عنوان متغیر ملاک، بررسی و در ادامه رویکردهای نظری در تبیین خشونت ارائه می‌شود.

الف) تعریف خشونت

خشونت تعریف وسیعی می‌طلبد تا بتوان درک کاملی از وسعت، ماهیت و انواع مختلف آن فراهم ساخت. اساساً توجه به تمام جنبه‌های خشونت با در نظر داشتن عناصر قصد، انگیزه و غیرقانونی بودن، در ارائه تعریفی جامع و مانع از این پدیده مفید است (قاسمی، ۱۳۸۷: ۲۸).

از منظر سازمان بهداشت جهانی خشونت عبارت است از استفاده عمدی از نیروی فیزیکی یا تهدید به استفاده از آن، علیه خود یا شخص دیگر، گروه یا جامعه؛ که به صدمه، مرگ، آسیب روانی، ایجاد خلل در رشد یا محرومیت منجر می‌شود، یا احتمال این آسیب‌ها وجود داشته باشد. خشونت ممکن است فیزیکی، روانی، جنسی یا در بردارنده سوء استفاده‌های مالی باشد. امروزه خشونت به مسئله‌ای اساسی علیه سلامت عمومی در سطح جهانی تبدیل شده است و همه اقوام و طبقات اجتماعی در گروه‌های سنی مختلف در تمامی کشورها، تحت تأثیر آن قرار دارند (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi & Lozano, 2002: 5).

همچنین با الهام از ماده ۱۹ پیمان‌نامه حقوق کودک می‌توان گفت خشونت هر اقدام فیزیکی، روحی، روانی، صدمه و آزار، بی‌توجهی و رفتار ناشی از بی‌توجهی، سوءرفتار یا سوءاستفاده، از جمله سوءاستفاده جنسی است (نوری، سید مسعود، ۱۳۸۷: ۳۵). البته با عنایت به ماده ۲ قانون حمایت از کودکان و نوجوانان می‌توان یک تعریف قانونی از خشونت، ارائه کرد. براساس این مقرر قانونی خشونت عبارت است از «هر نوع اذیت و آزار کودکان و نوجوانان که موجب شود به آنان صدمه‌های جسمانی و یا روانی و اخلاقی وارد شود و سلامت جسم یا روان آنها را به مخاطره اندازد» (همان).

ب) انواع خشونت

رفتارهای خشونت‌آمیز نسبت به کودک می‌تواند به صورت‌های مختلفی از جمله خشونت‌های روانی مثل محرومیت‌های عاطفی، تهدید، شرم‌زده کردن، تمسخر، بی‌توجهی عاطفی به نیازهای کودک، ناسزاگویی و خشونت‌های جسمانی مثل کتک زدن، سوزاندن یا ضربه زدن با اشیاء ابراز شود (Lund, Day, Schmidt, 2016: 36). در ادبیات مربوط به خشونت تقسیم‌بندی‌های متعددی وجود دارد. در این قسمت به اهم این تقسیم‌بندی‌ها و تعاریف هر کدام از انواع خشونت، اشاره می‌شود.

۱. خشونت فیزیکی، کلامی و جنسی

مینای این تقسیم‌بندی نوع صدمه‌ای است که به قربانی وارد می‌شود. در سنجش میزان خشونت در این پژوهش از این تقسیم‌بندی استفاده شده است.

نخست، خشونت فیزیکی: شامل صدمه وارد آوردن به فرد از طریق ضربه زدن، بریدن، لگزدن، سیلی زدن و موارد مشابه است. این صدمات ممکن است در نتیجه استفاده از اشیایی مانند کمر بند، ترکه، چوب، کابل، شلنگ و امثال آن باشد.

دوم، خشونت کلامی: یک فرد از طریق الفاظ به شکل تهدید، تحقیر و توهین به خودپنداره اجتماعی کودک حمله می‌کند.

سوم، خشونت جنسی: عبارت است از اینکه فرد از یک کودک برای ارضای جنسی استفاده کنند که ممکن است همراه با تماس یا بدون تماس باشد (علمی و تیغزن، ۱۳۸۷: ۲۵؛ به نقل از رسول‌زاده، ۱۳۸۱).

۲. خشونت ساختاری و خشونت فردی

خشونت فردی زمانی تحقق می‌یابد که فعل تعرض‌آمیز غیرقانونی و غیراخلاقی مرتکب به جسم، روان یا اموال متعلق به یک شخص صدمه بزند و هدف فاعل از وارد کردن خشونت، آسیبی به فردیت افراد باشد؛ خواه یک نفر آسیب ببیند خواه چند نفر (قاسمی، ۱۳۸۷: ۲۷).

در مقابل خشونت ساختاری، خشونت پنهان و پوشیده است که از عدم انعطاف اصول ساختاری و تقسیم نابرابر قدرت و منابع درون ساختارهای سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و حقوقی ناشی می‌شود (همان).

۳. خشونت مجرمانه و غیرمجرمانه

مبنای این تقسیم‌بندی ضمانت اجرای کیفری است. برحسب اینکه برای اعمال خشونت‌بار، ضمانت اجرای کیفری به‌موجب قانون در نظر گرفته شود یا خیر، خشونت به خشونت مجرمانه یا غیرمجرمانه تقسیم می‌شود؛ بنابراین خشونت مجرمانه از منظر حقوق جزا محدود به جرایمی می‌شود که در قانون پیش‌بینی و برای آن کیفر تعیین شده است. افزون بر این، عمل شخص زمانی جرم محسوب می‌شود که تمام ارکان تشکیل‌دهنده جرم به‌طور کامل موجود و اثبات‌شده باشد (همان: ۲۸؛ به نقل از طاهری، ۱۳۸۵)؛ بنابراین عکس‌العمل جامعه در برابر اعمال خشونت‌بار همواره در قالب مجازات تجلی نمی‌یابد و برخی از اقسام خشونت بدون واکنش کیفری هستند و حتی گاهی به‌عنوان بخشی از زندگی روزمره افراد تلقی می‌شوند. به این دسته از رفتارهای خشن که فاقد جنبه جزایی و ضمانت اجرای کیفری هستند، خشونت غیرمجرمانه گفته می‌شود.

۳. رویکردهای نظری در تبیین خشونت

در تحلیل رفتارهای خشونت‌آمیز پژوهشگران سه دسته از عوامل را ذکر کرده‌اند. دسته اول عوامل درونی و انگیزشی است که این عوامل موجب ایجاد انگیزه در فرد می‌شود و او را به‌سوی رفتار پرخاشگرانه سوق می‌دهد. دسته دوم، عوامل بازدارنده است و حضور این عوامل در شخص از بروز خشونت جلوگیری می‌کند. دسته سوم عوامل محیطی است، یعنی رفتار فرد نه‌تنها تحت تأثیر ذاتیات اوست، بلکه متأثر از موقعیت و شرایطی است که فرد در آن موقعیت قرار می‌گیرد. به‌بیان‌دیگر، سامانه خشونت و پرخاشگری را می‌توان به‌عنوان یکی از کجرفتاری‌ها مطالعه کرد. عوامل این سامانه شامل خصوصیات ارثی، عوامل زیستی و هورمونی، نیروهای روان‌شناختی و مشخصه‌های فرهنگی‌اند که با یکدیگر در تعامل‌اند (Megargee & Honkanson, 1990: 15).

با توجه به آنچه گفته شد و از آنجاکه جرم‌شناسی به‌عنوان علمی مرکب، متأثر از سایر علوم به‌ویژه جامعه‌شناسی است، در این بخش ابتدا نظریه‌های روان‌شناختی که در تبیین خشونت به‌کار می‌روند، بیان می‌شود و در ادامه نظریه‌های یادگیری و نظریه‌های کنترل بررسی می‌شوند.

۱-۳. نظریه‌های روان‌شناختی

تبیین‌های روان‌شناختی انحراف، بر تفاوت‌های فردی افراد که براساس عوامل روان‌شناختی مانند هوش و نوع شخصیت تعیین می‌شوند، تمرکز کرده‌اند. روان‌شناسان هر فرد را همچون شخصیت منحصر به فردی می‌دانند که برای راه یافتن به ریشه‌ها و عواملی که فرد را مستعد رفتار انحرافی می‌سازد، شناخت ویژگی‌های فردی او مانند اختلالات شخصیتی، خشم، اضطراب، افسردگی، کم‌هوشی و لذت‌جویی لازم است. برخی از عوامل روان‌شناختی، مانند بیماری‌های روانی، موجبات ارتکاب جرم و بزهکاری فرد را فراهم می‌آورد (احمدی، ۱۳۹۱: ۳۲).

از میان واکنش‌های هیجانی روان‌شناسان پرخاشگری را به‌تفصیل بررسی کرده‌اند. این توجه خاص تا حدودی به‌دلیل اهمیت اجتماعی مسئله پرخاشگری است. در سطح فردی، بسیاری از مردم اغلب افکار و تکانش‌های پرخاشگرانه دارند و نحوه کنار آمدن با این افکار، اثرات گسترده‌ای بر سلامت و روابط میان‌فردی آنان بر جای می‌گذارد.

دلیل دیگر علاقه‌مندی روان‌شناسان به پژوهش در مبحث پرخاشگری این است که در حال حاضر در قلمرو رفتار اجتماعی با دو نظریه عمده مواجهیم که برداشت‌های کاملاً متفاوتی را درباره ماهیت پرخاشگری مطرح ساخته‌اند. در نظریه روان‌کاوی فروید، پرخاشگری به‌عنوان یک سائق نگریسته می‌شود، درحالی‌که در نظریه یادگیری اجتماعی، پاسخی آموخته‌شده به‌شمار می‌آید (اتکینسون و دیگران، ترجمه براهنی و دیگران، ۱۳۹۰: ۴۱۱).

براساس نظریه روان‌کاوی فروید، بسیاری از اعمال آدمی را گزینه‌ها تعیین می‌کند و وقتی مانعی در تجلی غرایز پیش آید، سائق پرخاشگری سر بر می‌آورد. بعدها نظریه‌پردازان مکتب روان‌کاوی فرضیه ناکامی پرخاشگری را گسترش دادند و ادعا کردند که هرگاه کسی در تلاش برای دستیابی به هدفی ناکام بماند، سائق پرخاشگری فعال می‌شود و این نیز خود رفتاری را برای آسیب زدن به خود یا شیء منبع ناکامی برمی‌انگیزد (دالارد، ۱۹۳۹؛ به نقل از همان: ۴۱۲). با افزایش حقوق، دستمزد و بهبود شرایط شغلی در معلمان می‌توان ناکامی‌های شغلی آنها را کاهش داد و در نتیجه با فراهم آمدن امنیت روانی، استفاده از خشونت را در محیط کلاس کاهش داد.

۲-۳. نظریه‌های یادگیری اجتماعی

مجموع صاحب‌نظرانی که موضوع یادگیری اجتماعی را مطرح ساخته‌اند، بر این باورند که کجرفتاری و هم‌نوایی طی فرایندهای مشابه یادگیری می‌شوند و کجرفتاری نتیجه یادگیری هنجارها و ارزش‌های انحرافی به‌ویژه در چارچوب خرده‌فرهنگ‌هاست؛ بنابراین نکته اصلی در این نظریه‌ها این است که افراد، کجرفتاری را در طول تعامل خود و طی فرایندهای خاصی یاد می‌گیرند.

۱-۲-۳. نظریه معاشرت ترجیحی

نظریه همنشینی افتراقی که بر یادگیری اجتماعی از طریق همنشینی با الگوهای رفتار انحرافی تأکید می‌کند، در چند دهه گذشته رونق فراوان داشته و به‌عنوان یکی از واقعی‌ترین نظریه‌های جامعه‌شناختی انحرافات برای تبیین بزهکاری با توجه به مؤلفه‌های روان‌شناختی_اجتماعی توسعه یافته است (احمدی، ۱۳۹۱: ۹۵).

ساترلند (۱۹۴۲) اصطلاح همنشینی افتراقی را به‌عنوان تبیینی از رفتار انحرافی به‌کار برد. همنشینی افتراقی بر این پیش‌فرض بنا شده است که رفتار انحرافی موروثی و ذاتی نیست و به همان روشی یاد گرفته می‌شود که هر رفتار دیگری آموخته می‌شود. در فرایند یادگیری، معاشران فرد قواعد حقوقی را به‌عنوان امور نامناسب یا مناسب معرفی می‌کنند و فرد این تعریف را از آنها یاد می‌گیرد. فرد به‌دلیل اینکه در معرض تعاریفی قرار می‌گیرد که قانون‌شکنی را بر احترام به قانون ترجیح می‌دهد، بزهکار می‌شود. بدیهی است که همه مردم با این‌گونه تعریف برخورد دارند، اما مسئله اساسی میزان برخورد است.

به باور ساترلند انواع الگوهای درستکاری و انحراف اجتماعی در جامعه وجود دارد، اما توزیع آنها و احتمال برخورد افراد با آنها به نظارت اجتماعی بستگی دارد. به اعتقاد ساترلند فرایند یادگیری که شامل ارتباط و تعامل است، می‌تواند همه انواع بزهکاری را تبیین کند (همان: ۹۶).

۲-۲-۳. نظریه تقلید

گابریل تارد، از اندیشمندان نظریه تقلید، بر این باور است که انسان‌ها بزهکار به‌دنیا نمی‌آیند، بلکه بزهکار می‌شوند. تارد بر این باور است که فرایند کسب رفتار بزهکارانه و مجرمانه از طریق تقلید که مبتنی بر تجربه‌های یادگیری مبتنی بر مشاهده است، انجام می‌گیرد. نظریه فرایند اجتماعی رفتار جنایی تارد در این عقیده منعکس شده است که همه کنش‌های مهم زندگی اجتماعی تحت سلطه مثال‌هایی که در معرض فرد قرار دارد، انجام می‌گیرد. براساس این عقیده او نظریه تقلید خود را تدوین کرد. تارد براساس نظریه تقلید فرایند کسب رفتار مجرمانه را مانند رفتار غیرمجرمانه تبیین کرد. تارد در این زمینه معتقد است که فرودست‌ها از فرا دست‌ها تقلید می‌کنند (احمدی، ۱۳۹۱: ۹۸).

معلمان نیز به‌عنوان افراد اجتماع، خشونت در کلاس را تحت تأثیر معلمان پیشین خود یاد گرفته‌اند. همچنین اعمال خشونت در مدارس توسط معلمان باسابقه، تأثیرات گسترده‌ای بر معلمانی که تازه شروع به کار کرده‌اند، دارد و نوعی همانندسازی صورت می‌پذیرد.

۴. نظریه‌های کنترل اجتماعی

نظریه کنترل در تحلیل و تبیین کج‌رفتاری‌های اجتماعی از نظریه‌های بانفوذ حوزه جامعه‌شناسی انحرافات و جرم‌شناسی است. این نظریه علت اصلی کج‌رفتاری را نبود کنترل اجتماعی می‌داند. فرض اصلی این است که همچنان که فروید گفته است، افراد به‌طور طبیعی تمایل به کج‌رفتاری

دارند و اگر کنترل نشوند، چنین می‌کنند (رکلس، ۱۹۷۳؛ به نقل از سروستانی، ۱۳۹۰: ۵۱) و کجرفتاری اشخاص، بیش از آنکه ناشی از نیروهای محرک به‌سوی ناپه‌نجاری باشد، محصول عدم ممانعت است (نای، ۱۹۵۸؛ به نقل از همان) بنابراین از منظر این نظریه، فقدان یا ضعف کنترل علت اصلی خشونت در میان کادر آموزشی مدارس است.

کنترل شخصی بازدارنده یا کنترل‌های درونی به توانایی‌های درونی برای نظارت بر خود شخص ارجاع داده می‌شود. خودانگاره (Self-image)، خودپنداره (Self-concept) و خود ادراکی (Self-perception) از مؤلفه‌های توانایی‌های درونی است که زمینه را فراهم می‌سازند تا فرد خودش را به‌عنوان فردی مسئول درک و مسئولانه عمل کند و در نتیجه مرتکب رفتارهای انحرافی نشود. سطح بالای اهداف و آرمان‌ها و آرزوهای هماهنگ و همخوان با ارزش‌ها و قوانین جامعه از عوامل بازدارنده بزهکاری است. این عوامل در جهت کمک به افراد به‌منظور پرهیز از تخطی از قوانین عمل می‌کنند (احمدی، ۱۳۹۱: ۸۷).

۵. نظریه موجه‌سازی جرم

این نظریه که «فنون خنثی‌سازی» هم نامیده می‌شود، مشتمل بر فنونی است که در پرتو به‌کارگیری آنها، تصویر قبیح جرم از ذهن مرتکب پاک می‌شود و ارتکاب جرم تسهیل می‌یابد. این نظریه توسط دیوید ماتزا و گرشام سایکسدر در دهه ۱۹۶۰ میلادی مطرح شد.

اصل ابتدایی در نظریه فنون خنثی‌سازی این است که فراگیری بزهکاری، با یادگیری شیوه‌های خنثی‌سازی کنترل‌های اجتماعی درونی و بیرونی ملازمه دارد. فرد می‌تواند هنجارهای اجتماعی را نقض کند، در عین اینکه به آنها اعتقاد دارد. بزهکاران برای ارزش‌های اجتماعی اعتبار قائل‌اند، اما سعی می‌کنند آنها را برای خود بی‌اعتبار جلوه دهند و آنها را دور بزنند؛ زیرا براساس برخی دلایل بسیاری از بزهکاران احساس گناه و شرمندگی را پس از ارتکاب جرم تجربه می‌کنند (متزا و سایکز، ترجمه فرهمندفر، ۱۳۹۰: ۲۰۱).

بسیاری از معلمان به خشونت به‌عنوان ابزاری مشروع جهت کنترل کلاس و افزایش میزان مطالعه دانش‌آموزان می‌نگرند. در نتیجه این مشروع‌پنداری خشونت، قبح این عمل در نظر آنها شکسته می‌شود و نکوهش اخلاقی شخص و اجتماع نسبت به وی، ممکن است با اصرار بزهکار به اینکه خسارت وارده در برخی از اوضاع و احوال، خطا و تخلف نیست، بی‌اثر گردد.

روش و فنونی که یک بزهکار اغلب به‌وسیله آنها سعی در خنثی‌سازی ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی می‌کند، انکار مسئولیت، انکار خسارت، منکر شدن بزه‌دیده، محکوم کردن نهادهای اجرای عدالت کیفری و درنهایت وفاداری به گروه‌های موردعلاقه است.

۶. یافته‌های پژوهش و تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این قسمت ابتدا داده‌های جمع‌آوری‌شده توصیف و سپس با استفاده از نرم‌افزار SPSS

تجزیه و تحلیل می‌شود.

الف) توصیف داده‌ها

جدول ۱. جدول توصیفی فراوانی معلمان

جنسیت	مرد	زن
فراوانی	۵۰	۵۰

همان‌طور که جدول ۱ نشان می‌دهد تعداد معلمان حاضر در این پژوهش ۱۰۰ نفر است که ۵۰ نفر آنها زن و ۵۰ نفر مرد هستند.

جدول ۲. جدول توصیفی توزیع وضعیت تأهل

وضعیت تأهل جنسیت	متأهل	مجرد
مرد	۴۶	۴
زن	۳۴	۱۶
درصد کل	٪۸۰	٪۲۰

با توجه به جدول ۲ در مجموع ۸۰ درصد از کل معلمان حاضر در پژوهش متأهل هستند که به تفکیک ۹۲ درصد معلمان مرد و ۶۸ درصد معلمان زن، متأهل‌اند.

جدول ۳. جدول توصیفی توزیع تحصیلات معلمان

تحصیلات جنسیت	کاردانی	کارشناسی	کارشناسی ارشد و بالاتر
مرد	۴	۳۷	۹
زن	۰	۴۲	۵
درصد کل	٪۴	٪۸۲	٪۱۴

در خصوص وضعیت تحصیلی افراد حاضر در پژوهش همان‌طور که جدول ۳ نشان می‌دهد، ۴ درصد از کل معلمان دارای مدرک تحصیلی کاردانی، ۸۲ درصد دارای مدرک کارشناسی و ۱۴ درصد آنها دارای مدرک کارشناسی ارشد و بالاترند.

جدول ۴. جدول توصیفی توزیع سابقه خدمت معلمان

سابقه جنسیت	سال ۱۰ تا ۱۱	سال ۱۶ تا ۲۰	سال ۲۱ تا ۲۵	سال ۲۶ تا ۳۰
مرد	۱۰	۱۲	۵	۴
زن	۵	۱۳	۸	۹
درصد کل	۱۵	۲۵	۱۳	۳۴

براساس جدول ۴، ۱۵ درصد از معلمان حاضر در پژوهش کمتر از ده سال سابقه دارند؛ ۲۵ درصد آنها دارای سابقه خدمت ۱۱ تا ۱۵ سال، ۱۳ درصد دارای سابقه خدمت ۱۶ تا ۲۰ سال، ۳۴ درصد دارای سابقه خدمت ۲۱ تا ۲۵ سال و ۱۳ درصد دارای سابقه خدمت بیش از ۲۵ سال هستند.

جدول ۵. جدول توصیفی فراوانی دانش‌آموزان

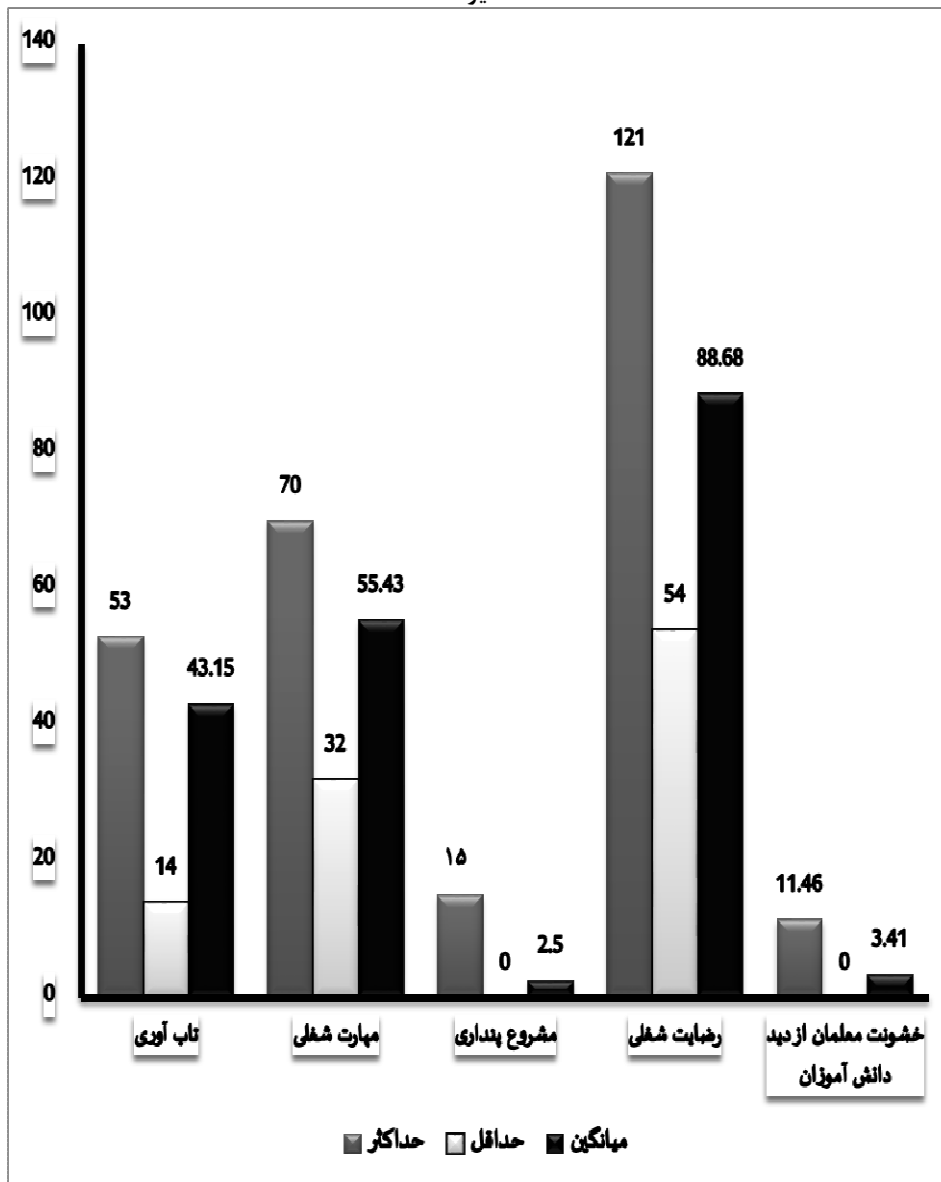
جنسیت	پسر	دختر
فراوانی	۴۳۱	۴۲۷

جدول ۵ نشان می‌دهد تعداد دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش ۸۵۱ نفر است که ۴۲۷ نفر از آنها دختر و بقیه پسرند.

جدول ۶. جدول محاسبه میانگین، انحراف استاندارد، حداقل و حداکثر متغیرها

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	بیشینه	کمینه
تاب‌آوری	۴۳/۱۵	۷/۳۶	۵۳	۱۴
مهارت شغلی	۵۵/۴۳	۸/۴۴	۷۰	۳۲
مشروع‌پنداری	۲/۵	۳/۰۱	۱۵	۰
حیطة کار	۲۰/۱۵	۳/۶۲	۲۶	۱۱
	۱۹/۰۳	۳/۴۴	۲۷	۱۰
	۲۰/۵۳	۴/۵۰	۲۸	۹
	۱۶/۲۵	۴/۱۷	۲۷	۶
حیطة حقوق و دستمزد	۱۲/۷۲	۳/۷۵	۲۴	۶
مجموعه ابعاد رضایت شغلی	۸۸/۶۸	۱۳/۸۸	۱۲۱	۵۴
خشونت معلمان از نگاه دانش‌آموزان	۳/۴۱	۲/۸۰	۱۱/۴۶	۰

نمودار ۱. میانگین، انحراف استاندارد، کمینه و بیشینه متغیرها



همان‌طور که در جدول ۶ و نمودار ۱ نشان داده شده است، بیشینه و کمینه نمره آزمون‌شوندگان از مقیاس تاب‌آوری به ترتیب ۵۳ و ۱۴، میانگین^۱ نمره آنها ۴۳/۱۵ و انحراف استاندارد^۲ در این شاخص ۷/۳۶ است. نمره کامل در این مقیاس ۸۵ است. در مقیاس مهارت شغلی نیز بیشترین نمره آزمون‌شوندگان ۷۰، کمترین نمره آنان ۳۲ و میانگین نمره آزمون‌شوندگان ۵۵/۴۳، با در نظر گرفتن انحراف استاندارد ۸/۴۴ است. نمره کامل در این مقیاس ۱۰۰ است. همچنین بیشترین نمره آزمون‌شوندگان از مقیاس مشروع‌پنداری خشونت ۱۵، کمترین نمره آنان صفر و میانگین نمره آنها ۲/۵، با در نظر گرفتن انحراف استاندارد ۳/۰۱ است. نمره کامل در این مقیاس ۱۵ است. میانگین رضایت شغلی در معلمان ۸۸/۶۸ است که کمینه نمره اکتسابی از سوی آنان ۱۳/۸۸ و بیشینه آن نمره ۱۲۱ است. هر کدام از حیطه‌های رضایت شغلی به تفکیک در جدول مذکور بیان شده که پایین‌ترین رضایت، مربوط به حقوق و دستمزد است. نمره کامل در این مقیاس ۱۵۰ می‌باشد که به هر کدام از ابعاد رضایت شغلی ۳۰ نمره اختصاص یافته است. حداکثر خشونت یک معلم از نگاه دانش‌آموزان ۱۱/۴۶ و حداقل آن صفر و میانگین نمره آنها ۳/۴۱، با در نظر گرفتن انحراف استاندارد ۳/۰۱ است. نمره کامل در این مقیاس ۱۸ است.

ب) بررسی استنباطی داده‌ها

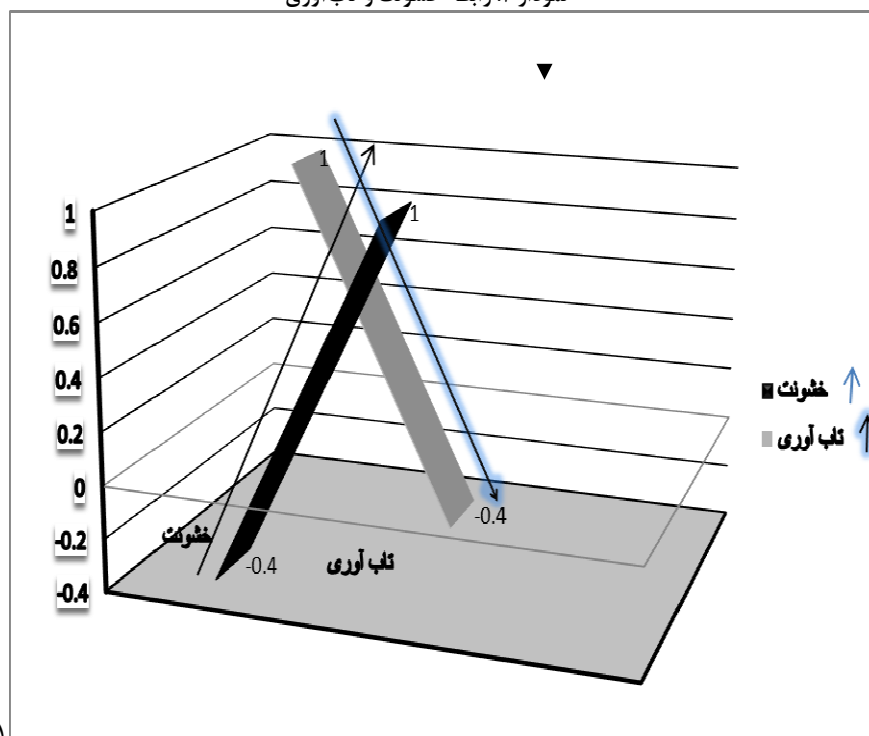
جدول ۷. رابطه خشونت و تاب‌آوری

	تاب‌آوری	خشونت	متغیر
	-۰/۴۱**	۱	خشونت
$p < 0/01$	۱	-۰/۴۱**	تاب‌آوری

۱. مقصود از میانگین در اینجا میانگین حسابی است، که مشهورترین و معتبرترین شاخص گرایش مرکزی است. میانگین، معدل حسابی گروهی از نمره‌هاست که از طریق جمع کردن تمام نمره‌ها و تقسیم حاصل جمع بر تعداد کل نمره‌ها بدست می‌آید (دلاور، ۱۳۸۸: ۶۵).

۲. انحراف استاندارد، جذر یا ریشه دوم میانگین مجذور انحرافات است یا به عبارت دیگر، جذر واریانس انحراف استاندارد نامیده می‌شود (همان).

نمودار ۲. رابطه خشونت و تاب‌آوری

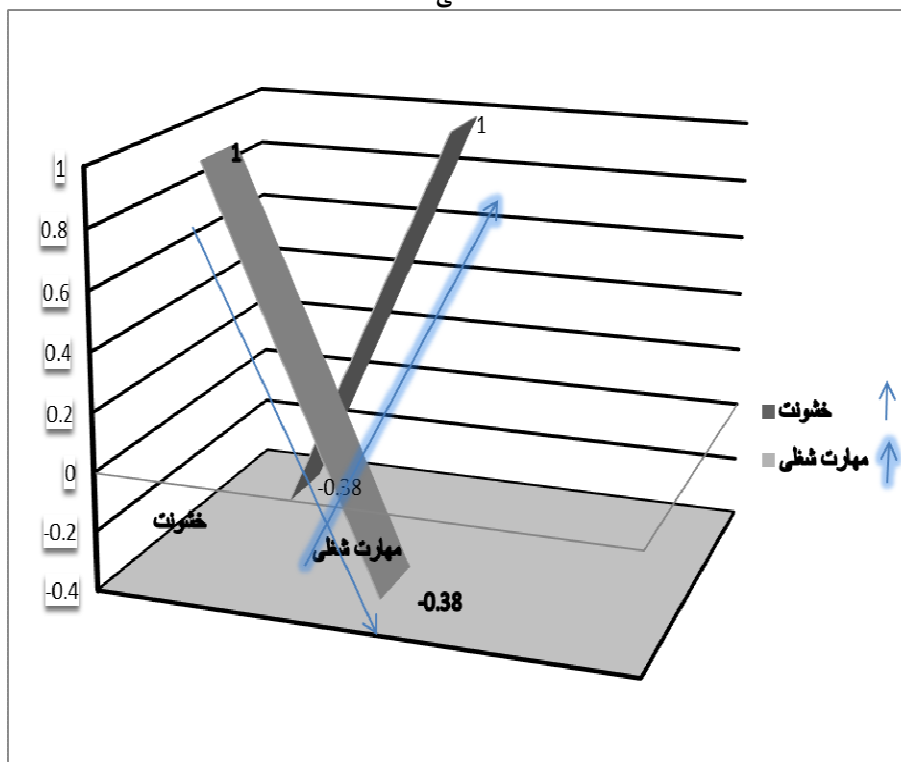


نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که رابطه خشونت معلمان و تاب‌آوری در معلمان دارای ضریب همبستگی $-0/41$ است ($P < 0/01$). همان‌طور که جدول ۷ و نمودار ۲ نشان می‌دهد، میان خشونت معلمان و تاب‌آوری آنها رابطه معکوس و معنادار وجود دارد. با افزایش میزان تاب‌آوری، میزان خشونت کاهش می‌یابد.

جدول ۸. رابطه خشونت و مهارت شغلی

متغیر	خشونت	مهارت شغلی
خشونت	۱	$-0/38^{**}$
مهارت شغلی	$-0/38^{**}$	۱
$\rho < 0/01$		

نمودار ۳. رابطه خشونت و مهارت شغلی

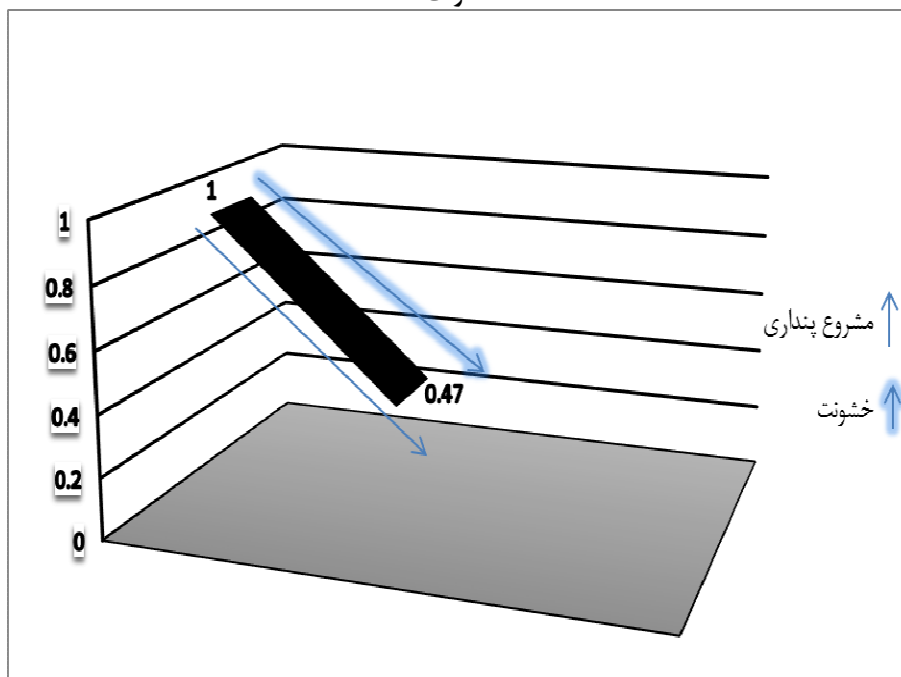


۲. بین خشونت معلمان و مهارت شغلی آنها رابطه معناداری وجود دارد. به‌منظور بررسی این فرضیه، از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. همان‌طور که جدول ۸ و نمودار ۳ نشان می‌دهد، ضریب همبستگی میان خشونت معلمان و مهارت شغلی آنان $-0/38$ است و با توجه به منفی بودن آن، رابطه معکوس است؛ از این‌رو این فرضیه در سطح $0/01$ تأیید می‌شود.

جدول ۹. رابطه خشونت و میزان مشروع‌پنداری خشونت

	مشروع‌پنداری خشونت	خشونت	متغیر
	$0/47^{**}$	۱	خشونت
$p < 0/01$	۱	$0/47^{**}$	مشروع‌پنداری خشونت

نمودار ۴. رابطه خشونت و میزان مشروع پنداری خشونت

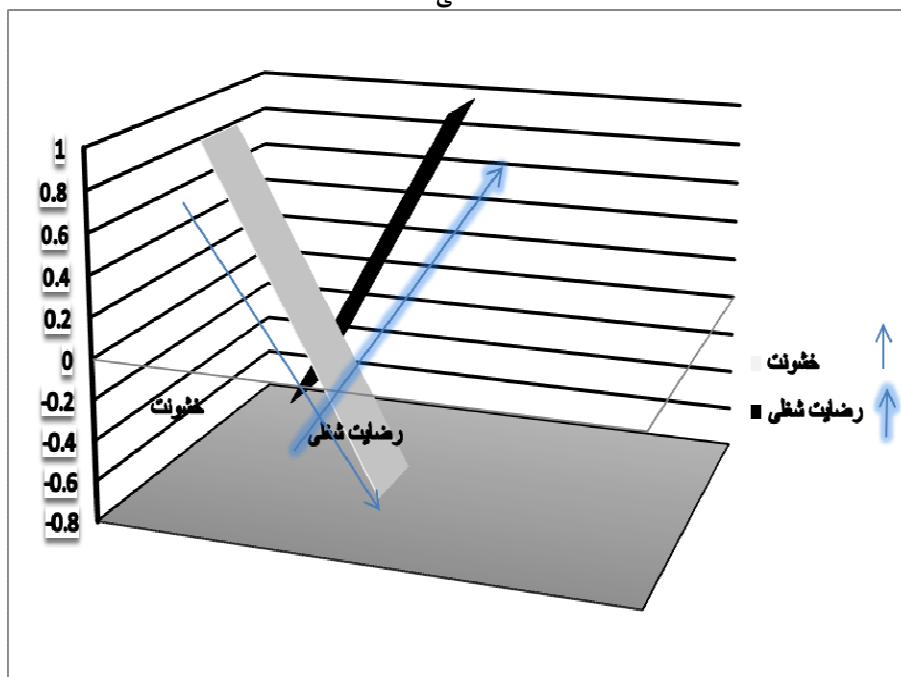


۳. همبستگی مثبت بین مشروع پنداشتن خشونت توسط معلمان و میزان خشونت معلمان در کلاس حاکی از قدرت پیش‌بینی مشروع پنداری خشونت به‌عنوان عامل پیش‌بینی‌کننده میزان خشونت است. همان‌طور که جدول ۹ و نمودار ۴ نشان می‌دهد، ضریب همبستگی میزان خشونت و مشروع پنداشتن آن ۰/۴۷ در سطح ۰/۰۱ است. این رابطه مستقیم و معنادار است.

جدول ۱۰. رابطه خشونت و رضایت شغلی

	رضایت شغلی	خشونت	متغیر
	-۰/۶۱**	۱	خشونت
$\rho < 0/01$	۱	-۰/۶۱**	رضایت شغلی

نمودار ۵. رابطه خوشنوت و رضایت شغلی



۴. همان گونه که جدول ۱۰ و نمودار ۵ نشان می دهد، رضایت شغلی یکی از مؤلفه های پیش بین خوشنوت معلمان در کلاس است. ضریب همبستگی متغیر پیش بین و متغیر ملاک $-0/61$ در سطح $0/01$ است. این رابطه که معکوس و معنادار است، حاکی از آن است که افزایش میزان رضایت شغلی معلمان با کاهش خوشنوت آنها در ارتباط است.

جدول ۱۱. رابطه خوشنوت و کلیه ابعاد رضایت شغلی

متغ	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱	حیطه کار					
۲	حیطه سرپرست	$0/418$				
۳	حیطه همکار	$0/547$	$0/457$			
۴	حیطه ترفیع	$0/485$	$0/393$	$0/611$		
۵	حیطه حقوق و دستمزد	$0/120$	$0/199$	$0/113$	$0/389$	
۶	خوشنوت	$0/478$	$0/415$	$0/418$	$0/467$	$0/426$
	ρ					

< 0/01		** - ۰	** - ۰	** -	** -	** -	
--------	--	--------	--------	------	------	------	--

۵. با توجه به جدول ۱۱، بین خشونت معلمان و کلیه ابعاد رضایت شغلی آنها رابطه معکوس و معناداری وجود دارد. به بیان دیگر رابطه خشونت و حیطة کار، سرپرست، همکار، ترفیع، حقوق و دستمزد به ترتیب به ترتیب به ترتیب ۰/۴۷، ۰/۴۱، ۰/۴۱، ۰/۴۶، ۰/۴۲ و ۰/۴۱ در سطح ۰/۰۱ است. بیشترین نارضایتی معلمان از حیطة حقوق و دستمزد است که نارضایتی در این حیطة در میان معلمان مرد بیشتر است.

جدول ۱۲. تفاوت میزان خشونت به تفکیک جنسیت

انحراف تفاوت استاندارد	تفاوت میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	گروه شاخص
۰/۵۲۷	۱/۹۹	۳/۰۳	۴/۴۱	مرد
		۲/۱۶	۲/۴۱	زن

۶. همان‌طور که جدول ۱۲ نشان می‌دهد میزان خشونت معلمان مرد به‌طورکلی بیش از معلمان زن است. میانگین خشونت در معلمان مرد ۴/۴۱ است، در حالی که میانگین خشونت در زنان ۲/۴۱ است.

جدول ۱۳. خشونت فیزیکی به تفکیک جنسیت

تعداد	انحراف استاندارد	میانگین	جنسیت
۴۳۱	۱/۸۴	۱/۶۲	مرد
۴۲۷	۰/۷۹	۰/۲۶	زن

۷. با توجه به جدول ۱۳، میزان خشونت فیزیکی معلمان مرد به‌مراتب بیش از معلمان زن است. میانگین خشونت فیزیکی در مردان ۱/۶۲ و در زنان ۰/۲۶ است.

جدول ۱۴. خشونت کلامی به تفکیک جنسیت

تعداد	انحراف استاندارد	میانگین	جنسیت
۴۳۱	۱/۴۵	۰/۹۰	مرد
۴۲۷	۱/۴۴	۱/۰۶	زن

۸. آمارهای به‌دست‌آمده از این پژوهش نشان‌دهنده بیشتر بودن خشونت کلامی معلمان زن نسبت به معلمان مرد است. با توجه جدول ۱۴، میانگین خشونت کلامی معلمان زن ۱/۰۶ و معلمان مرد ۰/۹۰ است.

جدول ۱۵. رابطه سایر متغیرها و خشونت

وضعیت استخدام	وضعیت تأهل	سابقه خدمت	تحصیلات	متغیر خشونت
۰/۰۶۸	-۰/۱۵	۰/۰۰۳	-۰/۱۲	

۹. همان‌طور که جدول ۱۵ نشان می‌دهد، بین خشونت و متغیرهای کیفی مانند تحصیلات، سابقه خدمت، وضعیت تأهل و همچنین وضعیت استخدام هیچ رابطه معناداری مشاهده نمی‌شود.

نتیجه‌گیری

پیشگیری از پدیده خشونت معلمان همانند سایر پدیده‌های مجرمانه مستلزم علت‌شناسی اولیه است. بی‌تردید مهم‌ترین و نزدیک‌ترین عاملی که در بروز بزهکاری نقش اساسی ایفا می‌کند، اراده مجرم است. دو دسته از عوامل موجب ایجاد اراده مجرمانه می‌شود. دسته اول عواملی‌اند که از درون بر افکار فرد اثر می‌گذارد و او را به سمت ارتکاب بزه سوق می‌دهد؛ دسته دوم شامل عوامل بیرونی مانند وضعیت فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و... است که زمینه ارتکاب جرم را در فرد فراهم می‌آورد؛ بنابراین کنترل جرم بدون در نظر گرفتن عواملی که بر اراده مجرمانه تأثیر می‌گذارد، عملاً امکان‌پذیر نیست.

پیشگیری اجتماعی ناظر بر تقویت سازوکارهای خودکنترلی از یک سو و آموختن مهارت‌های اجتماعی برای تعامل با دیگران از سوی دیگر است؛ بنابراین یکی از سازوکارهای خودکنترلی در جهت کاهش خشونت معلمان، افزایش سطح تاب‌آوری آنهاست. سطح تاب‌آوری بر توانایی معلمان در مدیریت پاسخ‌ها و عکس‌العمل‌ها که فرایندی دشوار و پیچیده است، اثر می‌گذارد و از آن به‌عنوان عاملی یاد می‌شود که می‌تواند موجب ارتقای کیفیت و استانداردهای حرفه‌ای شود (گو و دی، ۲۰۰۶؛ نقل از ابراهیمی: ۶۲). یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد هرچه میزان تاب‌آوری معلم افزایش یابد، از میزان خشونت وی در محیط کلاس و مدرسه کاسته می‌شود.

یکی از عوامل زمینه‌ساز خشونت معلمان، ناکامی شغلی در آنهاست. روان‌شناسان بر این باورند که گاه خاستگاه ناکامی مبهم و ناملموس است و هنگامی که راه بر حمله مستقیم بسته باشد، ممکن است پرخاشگری جابه‌جا شود؛ به این معنا که عمل پرخاشگری به‌جای علت واقعی متوجه شخص یا شیء بی‌تقصیری می‌شود. معلمان یکی از اجزای مهم فرایند تعلیم و تربیت محسوب می‌شوند، باین‌حال بسیاری از آنها از شغل خود ناخشنودند. در حال حاضر می‌توان گفت وضعیت نامطلوب شغل معلمی در بسیاری از کشورها موجب ترک شغل معلمان علاقه‌مند و مانع جذب فارغ‌التحصیلان ممتاز می‌شود که به نظر برخی دانشمندان اغلب به‌دلیل شرایط کاری و دستمزد نامطلوب است.

با توجه به مطالعات محققان و همچنین نتایج این پژوهش، می‌توان با بهبود وضع معیشتی معلمان موجبات رضایت آنان را فراهم آورد تا علاوه بر ایجاد رضایت شغلی، بسیاری از معلمان به‌دنبال این امر بخشی از اوقات فراغت خود را در شغل دوم نگذرانند و زمینه مناسبی برای افزایش مطالعه آنان، حضور در کلاس با فراغت خاطر، رسیدگی بیشتر به آن بخش از فعالیت‌های مربوط به کلاس و مدرسه که معمولاً معلمان در خانه انجام می‌دهند، مانند نوشتن طرح درس، طراحی سؤالات امتحانی دانش‌آموزان و... ایجاد شود. همچنین می‌توان با سیاست‌های صحیح سازمانی میزان مهارت شغلی معلمان را افزایش داد و از این طریق از خشونت آنها در کلاس و محیط مدرسه کاست. در کشورهای پیشرفته به‌علت اینکه سال‌هاست در مورد کاربرد نظریات و روش‌های تربیتی سازنده، کار شده است و معلمان به‌طور مداوم نسبت به ارائه رفتارهای تربیتی سازنده آموزش

می‌بینند، خشونت معلمان و کادر آموزشی کمتر مطرح است و در گزارش‌های سال‌های اخیر اشاره چندانی به مسئله خشونت کادر مدرسه نسبت به دانش‌آموزان نشده است (بازرگان و دیگران، ۱۳۸۲: ۸). براساس یافته‌های این پژوهش بسیاری از معلمان آموزش‌های ضمن خدمت را در جهت افزایش مهارت‌های شغلی خود، ناکافی یا نامرتب با حرفه خود می‌پندارند. از آنجاکه با پیشرفت علم و فناوری، متدهای تدریس هرروزه چهره جدیدی به خود می‌گیرد، لازم است آگاهی معلمان را در این زمینه افزایش داد.

یکی از ابزارهای نوین و اثبات‌شده در امر پیشگیری اجتماعی استفاده از کدهای رفتاری یا منشور اخلاقی است. کدهای رفتاری یکی از ابزارهای مهم آگاهی از پیامد بزهکاری است که شالوده آن بر محور آگاهی‌بخشی، هشداردهی و آموزش استوار است. با استفاده از کدهای رفتاری می‌توان تمامی هنجارهای مربوط به یک حوزه خاص را گردآوری و آن را به آشکارترین شکل به مخاطبان ابلاغ کرد و در نتیجه موجب می‌شود که هنجارها آسان‌تر پذیرفته و رعایت شود (منفرد و جلالی، ۱۳۹۱: ۱۱۱)؛ بنابراین لازم است که مسائل مربوط به تنبیه و نحوه برخورد با دانش‌آموزان در قالب یک منشور اخلاقی در دفتر مدرسه نصب شود تا زمینه‌ساز آگاهی‌بخشی در این خصوص شود.

باید اذعان کرد که برای حمایت از این کدهای اخلاقی در ابتدا باید با استفاده از ضمانت‌اجراهای حقوقی آن را الزام‌آور کرد (محمودی جانی، ۱۳۸۸: ۷۶۴). آیین‌نامه اجرایی مدارس در ماده ۷۷ با بیانی بسیار گذرا، اعمال هرگونه تنبیه مانند اهانت، تنبیه بدنی و تعیین تکالیف درسی جهت تنبیه را ممنوع می‌سازد؛ بدون اینکه مراتب و ضمانت‌اجرای آن را مشخص سازد. لازم است که در این زمینه معاونت حقوقی وزارت آموزش و پرورش با تصویب آیین‌نامه‌ای جامع، تمامی موارد اعمال خشونت‌بار توسط معلمان را به تفصیل بیان کند و آن را با ضمانت‌اجراهای اداری و انضباطی تضمین کند؛ بنابراین صرف کدگذاری و مجازات‌انگاری هنجارها کافی نیست و باید آن را از طریق آموزش‌های ضمن خدمت برای معلمان مشغول به کار یا از طریق آموزش‌های بدو خدمت برای معلمان تازه استخدام‌شده، آنان را از وجود چنین مقرراتی آگاه ساخت. در این زمینه لازم است که در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان که نسل بعدی معلمان را تربیت می‌کنند، واحد درسی پیش‌بینی شود و با استفاده از مبانی دینی و علمی نحوه برخورد صحیح با دانش‌آموزان و چگونگی کنترل و مدیریت خشم در کلاس را به آنها آموزش داد.

در پایان شایان‌ذکر است که مدرسه به‌عنوان یک شخصیت حقوقی، باید توانایی برخورد با دانش‌آموزان متخلفی را که راهنمایی‌ها و چاره‌جویی‌های تربیتی در آنها مؤثر نمی‌افتد، داشته باشد. البته در این خصوص آیین‌نامه اجرایی مدارس مصوب ۱۳۷۹ شورای عالی آموزش و پرورش گستره‌ای از ضمانت‌اجرا، از تذکر شفاهی تا انتقال به مدرسه دیگر یا اخراج دانش‌آموز خاطی را پیش‌بینی کرده و لازم است کادر مدرسه از وجود چنین مقررات تنبیهی آگاه شوند. این امر، خود می‌تواند یکی از شیوه‌های پیشگیری از اعمال سلیقه‌های فردی و خشونت معلمان باشد.

منابع

الف) فارسی

۱. ابراهیمی، صغری (۱۳۹۰). رابطه تاب‌آوری و رضایت شغلی در معلمان مدارس عادی و استثنایی شهر تهران، روان‌شناسی افراد استثنایی، ش ۱.
۲. اتیکسون و دیگران (۱۳۹۰). زمینه روان‌شناسی هیلگارد، ترجمه براهنی و دیگران، تهران: رشد.
۳. احمدی، حبیب (۱۳۹۱). جامعه‌شناسی انحرافات، تهران: سمت.
۴. امین، علی‌اکبر و صالح‌پور، معصومه (۱۳۸۶). «رابطه رضایت شغلی با تعهد سازمانی در کارکنان آموزش و پرورش»، دو ماهنامه علمی پژوهشی دانشگاه شاهد، ش ۲۶.
۵. بازرگان، زهرا و صادقی، ناهید (۱۳۸۰). «بررسی نحوه ارتباط معلمان با دانش‌آموزان در کلاس»، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، ش ۲.
۶. بازرگان، زهرا؛ صادقی، ناهید؛ غلامعلی‌لواسانی، مسعود (۱۳۸۲). «بررسی وضعیت خشونت کلامی در مدارس راهنمایی شهر تهران: مقایسه نظرات دانش‌آموزان و معلمان»، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، ش ۱.
۷. بازرگان، زهرا و غلامعلی‌لواسانی، مسعود (۱۳۸۲). «خشونت بدنی در مدارس و راهکارهایی برای پیشگیری و کاهش آن»، فصلنامه نوآوری آموزشی، ش ۶.
۸. بازرگان، زهرا و گودرزی، محمدعلی (۱۳۷۹). «بررسی عوامل آسیب‌زا در مدارس شهر تهران»، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، ش ۲.
۹. جزینی، علیرضا، میرزاخانی، عبدالرحمان؛ درویشی: یاد (۱۳۹۴). «کاهش اختلال هنجاری، گامی بلند در پیشگیری اجتماعی از جرم»، فصلنامه مطالعات پیشگیری از جرم، ش ۳۴.
۱۰. دهقان، عمرانی‌فر، حسینی و فتحی (۱۳۹۱). «بررسی رابطه بین رعایت عدالت سازمانی و رضایت شغلی کارکنان»، فصلنامه علمی پژوهشی مدیریت نظامی، ش ۴۶.
۱۱. زارع، اکبر؛ ترکان، رحمت‌اله؛ حیدری، محمود (۱۳۹۱). «بررسی رابطه رضایت شغلی و نشاط اجتماعی دبیران مقطع متوسطه شهر جیرفت»، جامعه‌شناسی کاربردی، ش ۴۸.
۱۲. ساریخانی، عادل؛ سلطانی‌بهلولی، مریم (۱۳۹۵). «نقش قوه مجریه در پیشگیری اجتماعی از جرم»، مجله حقوقی دادگستری، ش ۹۴.
۱۳. ساعتچی، محمود (۱۳۹۰). روان‌شناسی صنعتی، تهران: ویرایش.
۱۴. سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۰). روان‌شناسی پرورشی نوین، روان‌شناسی یادگیری و آموزش، تهران: دوران.
۱۵. شولتز، نظریه‌های شخصیت، ترجمه سیدمحمدی، یحیی (۱۳۹۱)، تهران: ویرایش.
۱۶. صدیق‌سروستانی، رحمت‌الله (۱۳۹۰). آسیب‌شناسی اجتماعی، تهران: سمت.
۱۷. علمی، محمود؛ تیغ‌زن، خدیجه (۱۳۸۷). «تعیین میزان شیوع خشونت و عوامل اجتماعی مؤثر بر آن»، مجله جامعه‌شناسی، ش ۱.
۱۸. علوم‌یزدی، محمدتقی (۱۳۸۰). «تنبیه بدنی در مدارس و عواقب آن»، فصلنامه تعلیم و تربیت، ش ۶۶.
۱۹. متزا، دیوید و سایکز، «گرشام، فنون خنثی‌سازی کنترل‌های اجتماعی درونی و بیرونی»، ترجمه حیدر فرهمندفر، (۱۳۹۰)، تعالی حقوق، ش ۱۳ و ۱۴.
۲۰. محمودی‌جانکی، فیروز (۱۳۸۸). «حمایت کیفری از اخلاق، در علوم جنایی» (مجموعه مقالات در تجلیل از استاد دکتر محمد آشوری)، چ دوم، تهران: سمت.
۲۱. مدنی، سعید (۱۳۸۳). کودک‌آزاری در ایران، تهران: اکنون.
۲۲. مقدادی، محمد مهدی (۱۳۸۶). تنبیه بدنی کودک تربیت یا خشونت، نشریه حقوق، ش ۴.
۲۳. نجفی ابرندآبادی، علی‌حسین (۱۳۸۷). مباحثی در علوم جنایی (تقریرات)، به کوشش شهرام ابراهیمی، ویراست پنجم.
۲۴. ----- (۱۳۸۰). تقریرات درس جرم‌شناسی، به کوشش محمدعلی بابایی، تهران، دوره دکتری دانشگاه تربیت مدرس.
۲۵. نوری، سید مسعود (۱۳۸۶). «خشونت خانگی علیه کودکان»، نشریه حقوق بشر، ش ۴.

ب) انگلیسی

26. Devries, K. M., Knight, L., Child, J. C., Mirembe, A., Nakuti, J., Jones, R., Naker, D. (2015). *The Good School Toolkit for reducing physical violence from school staff to primary school students: A cluster-randomised controlled trial in Uganda*. The Lancet Global Health.
27. Heitmeyer W. and Hagan J. (2005). *Violence in School*, International Handbook of Violence Research, 863–884. Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands.
28. Krug, E., Dahlberg, L., Mercy, J., Zwi, A., & Lozano, R. (2002). *World Report on Violence and Health: Summary*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.
29. Lund JL, Day K L, Schmidt LA, Saigal S, Lieshout RJV (2016). *Adult mental health outcomes of child sexual abuse survivors born at extremely low birth weight*. *Child Abuse Negl*.
30. Megargee, E. and Hokanson, J (1990). *The Dynamics Aggression. Individual, Group and International Analysis*, Hariper & Row.
31. Pinheiro, P. (2006). *World report on violence against children*. Geneva, Switzerland: UNICEF.
32. Solomon, R & et al. (1999). *Effects of Parental Verbal Aggression on Children's Self-esteem and School Marks*, Department of Psychology, University of Montreal.