

## How Students Perceive and Experience School Violence: Unpacking its Social Roots and Contexts

Shakila Akbari<sup>1</sup>, Dariush Boostani<sup>2\*</sup>

1. PhD student, Department of Social Sciences, Faculty of Literature and Humanities, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran; [akbari@ens.uk.ac.ir](mailto:akbari@ens.uk.ac.ir)
- 2.\* Associate Professor, Department of Social Sciences, Faculty of Literature and Humanities, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran (**Corresponding Author**). [dboostani@uk.ac.ir](mailto:dboostani@uk.ac.ir)

### Original Article

#### Abstract

**Background and aim:** Schools are pivotal for socialization but also serve as arenas where power relations and daily interactions can foster violent experiences for children. Children's voices, especially in sociological research, remain marginalized. This qualitative study addresses this gap by exploring the contexts of school violence from the perspectives of third- and fourth-grade students in Shiraz, Iran. It aims to move beyond adult-centric analyses by centering children as active social agents to provide a nuanced portrayal of the phenomenon.

**Data and method:** Using a qualitative approach, in-depth semi-structured interviews were conducted with 18 primary school students (boys and girls) from grades three and four in Shiraz. Participants were selected via purposive and convenience sampling to maximize socioeconomic diversity. Data were analyzed through thematic analysis, involving initial coding and the extraction of basic, organizing, and global themes. Member checking was used to enhance trustworthiness.

**Findings:** The analysis identified six principal organizing themes that constitute the contexts of violence: 1) Overcrowded educational spaces, 2) Inflexible rules, 3) Teacher characteristics and practices, 4) Violence-facilitating physical structures, 5) Systematic child-negating attitudes, and 6) Incoordination among school authorities.

**Conclusion:** The findings reveal school violence as a multi-dimensional phenomenon woven from structural, cultural, and interpersonal factors. It is reproduced within a matrix of power relations and historical educational structures, perpetuating symbolic, structural, and direct violence. Consequently, the study underscores the urgent need to re-evaluate educational policies and structures, advocating for reforms that place children's voices and experiences at their core.

**Keywords:** School Violence, Primary School Students, Thematic Analysis, Sociology of Education.

Received: 13/8/2025

Accepted: 10/11/2025

**Citation:** Akbari, S., & Boostani, D. (2025), How Students Perceive and Experience School Violence: Unpacking its Social Roots and Contexts, *Journal of Iranian Social Studies*, 19(2), 106-132. <https://doi.org/10.22034/jss.2026.2068725.1915>

## Extended Abstract

### Introduction

Schools, as primary sites of childhood socialization, are complex arenas where learning intersects with power relations and disciplinary practices that can engender violence. As a social phenomenon, violence is both recognizable and conceptually fluid, its forms dynamically shaped by socio-structural contexts (Walby, 2013; Wieviorka, 2009). Analytical frameworks often distinguish between its physical, psychological, sexual, and structural manifestations (Galtung, 1969; Heitmeyer & Hagan, 2003), with a core element being the intentional use or threat of force or power leading to harm or deprivation (WHO, 2002).

Within schools, children's subordinate position renders them particularly vulnerable. The institution, through its curriculum, rules, and structure, legitimizes adult authority in ways that can naturalize or escalate into overt violence (Meadow, 1393: 213 & 216). This violence—perpetrated by both staff and peers—encompasses bullying, threats, fights, and other forms (Miller, 2008; Duru & Balkis, 2017), with documented consequences including psychological distress, academic decline, and the intergenerational transmission of violent behaviors (Furlong et al., 1993, cited in Madani, 1401: 43). School violence is thus deeply intertwined with broader patterns of child abuse (Madani, 1401: 41).

Despite its significance, qualitative inquiries centering students' own perceptions and experiences of school violence remain limited. Addressing this gap, this study investigates the following question among third- and fourth-grade students in Shiraz: What are the causes and contexts of school violence as perceived and experienced by these students?

### Methods and Data

This study adopted a qualitative approach and employed thematic analysis. The field of study was elementary schools of Shiraz, and participants included 18 students from the third and fourth grades of elementary school (12 girls, 6 boys; 9 from each grade) recruited from Center No. 1 of the Institute for the Intellectual Development of Children and Young Adults through purposive and convenience sampling, with maximum variation in socioeconomic status. Despite efforts to gain direct access to schools, administrative barriers and non-cooperation from educational authorities led the researchers to the mediating space of the Institute—an informal setting that provided a safer, less tense environment for discussing experiences of violence. Data were collected through semi-structured in-depth interviews, which continued until theoretical saturation was reached. Data analysis followed thematic analysis in three stages: initial coding, identification of basic themes, and the extraction of organizing and overarching themes. The credibility of the findings was enhanced through member checking. Ethically, informed consent was obtained from both parents and children, participation was entirely voluntary, and the confidentiality of participants' identities and information was fully protected.

### Findings

The analysis yielded six organizing themes, each comprising several basic themes.

1. **Overcrowded Educational Spaces:** Students identified high density as a primary catalyst for violence. It results in insufficient supervision and collective punishment, while also

- providing anonymity that emboldens aggressors. The resulting friction in cramped classrooms and yards escalates into verbal and physical conflicts.
2. **Inflexible Rules:** The arbitrary and rigid enforcement of rules by adults establishes unequal power dynamics. Rituals like the morning assembly can become sites of collective stress and humiliation. A teacher's idealized image of a perfect student often rationalizes punitive or exclusionary measures, framing punishment itself as a pedagogical tool.
  3. **Teacher Characteristics:** Teachers' personal and professional traits critically shape the school climate. Advanced age and entrenched experience can perpetuate traditional, violent methods, while a teacher's reputation may legitimize harmful conduct. Impatience with academic weakness triggers labeling and models aggression, and mismanagement of conflicts (e.g., favoritism) breeds resentment and retaliatory violence among students.
  4. **Physical Structures Facilitating Violence:** Inadequate infrastructure actively constrains development and heightens risk. Unsuitable play areas, unsafe equipment, and hidden unsupervised zones become hotspots for conflict. Poor classroom conditions (overcrowding, bad ventilation) and unsanitary environments (like substandard toilets) impose both physical and psychological stress, while humiliating graffiti directly targets mental well-being.
  5. **Systemic Anti-Child Attitudes:** A deep-seated historical perspective justifies child control as intrinsic to education. This manifests in the normalization of violence, a hierarchical mindset that invalidates children's voices, and derogatory language that strips them of individuality. Stereotyping (e.g., labeling victims as liars) discredits accounts, while suppressing natural behaviors and restricting recreation ignores developmental needs, often under the guise of preserving institutional reputation.
  6. **Discord Among School Authorities:** A lack of coordination among staff exacerbates violence. Dismissive attitudes toward counseling sideline key resources for resolution. Unequal power structures between teachers, supervisors, and principals obstruct grievance redressal, and inconsistent responses to incidents send contradictory messages, perpetuating the cycle of violence.

### Conclusion and Discussion

This study explored the causes of violence in primary schools through the perspectives of third- and fourth-grade students. The findings conceptualize school violence as a multidimensional and structural phenomenon, reproduced within a matrix of power relations, cultural norms, and institutional practices.

Children identified overcrowding and poorly designed physical spaces as key factors creating unsupervised, violence-prone environments. Inflexible and arbitrarily enforced rules exemplify Bourdieu's symbolic violence, naturalizing domination as being for the child's "own good." Individual teacher characteristics—such as age, reputation, and aggression—often perpetuate

traditional punitive methods, reflecting Freire's "banking model" of education where interaction gives way to domination. The school's hierarchical power structure operates as a Foucauldian disciplinary apparatus, regulating bodies and minds while discrediting children's voices. Discord among authorities and the marginalization of counseling resources lead to inconsistent responses, while institutional reputation serves as symbolic capital that can legitimize violent practices.

In conclusion, school violence is a legitimized, multilayered phenomenon. Mitigation requires multi-level interventions: establishing independent complaint bodies at the macro level, reforming teacher training through workshops on non-violent discipline at the meso level, and strengthening parental collaboration and child participation in rule-making at the micro level. Centering children's lived experiences is essential for dismantling the mechanisms that reproduce this structural violence.

### **Ethical Considerations**

Given the age of the participants, written informed consent was obtained from their parents or legal guardians prior to the commencement of the data collection process. Furthermore, to secure the children's verbal assent, the research objectives, the voluntary nature of their participation, the right to withdraw from the study at any stage, and the procedures regarding data protection and management were explained to them using age-appropriate and comprehensible language.

All participants were explicitly assured of strict adherence to the principles of confidentiality and anonymity. Accordingly, all personally identifiable information was removed and replaced with pseudonyms. To mitigate the risk of any potential psychological distress or harm, the interviews were conducted in a secure and familiar setting (the Institute for the Intellectual Development of Children and Young Adults), in the presence of an observer highly skilled in the nuances of interacting with children. Finally, the participants were informed that the data extracted from this research would be utilized exclusively for academic and scientific purposes.

### **Acknowledgments**

The authors wish to extend their sincere gratitude to the participating children, their parents, and the instructors of the Institute for the Intellectual Development of Children and Young Adults, whose cooperation made this study possible.

### **Funding**

This research received no specific grant from any funding agency in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

### **Authors' Contributions**

The first author, [Shakila Akbari], contributed to field data collection (conducting interviews), interview transcription, initial coding, thematic analysis, and drafting the original manuscript. The second and corresponding author, [Dariush Boostani], contributed to conceptualizing the research idea, developing the theoretical and methodological framework, supervising the data analysis

process and validation of findings, critically reviewing and scientifically editing the manuscript, and approving the final version for publication.

### Conflicts of Interest

The authors declare no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

### Author's ORCID

Shakila Akbari: <https://orcid.org/0000-0003-0232-3340>

Dariush Boostani: <https://orcid.org/0000-0001-7937-7326>

### References

- Astor, R. A., Meyer, H. A., & Pitner, R. O. (2001). Elementary and middle school students' perceptions of violence-prone school subcontexts. *The Elementary School Journal*, 101(5), 511–528. <https://doi.org/10.1086/499685>
- Chen, J.-K., & Wei, H.-S. (2013). School violence, social support and psychological health among Taiwanese junior high school students. *Child Abuse & Neglect*, 37(4), 252–262. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.01.001>
- Divband, F. (2009). *Investigating the factors affecting violence among male high school students in Yazd*. Master's thesis, Yazd University.
- Duru, E. & Balkis, M. (2018). Exposure to school violence at school and mental health of victimized adolescents: The mediation role of social support. *Child Abuse & Neglect*, 76, 342-352. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.chiabu.2017.11.016>
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (10th ed.). (H. Jalili, Trans.). Ney Publishing.
- Foucault, M. (2019). *Discipline and punish: The birth of the prison* (16th ed.). (N. Sarkhosh & A. Jahandideh, Trans.). Ney Publishing.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191. <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>
- Gholamali Lavasani, M., Yousefyani, G., & Karami, M. (2008). The frequency and causes of violent behaviors in middle schools of Lorestan: From the perspective of teachers, administrators, and students. *Journal of Psychology and Educational Sciences*, 38(2), 77-100. <https://sid.ir/paper/55717/fa>
- Ghorbanali, F., & Pourseyedaghaie, Z. (2024). From the street to narrative: Analyzing the lived experiences of child laborers in Tehran. *Iranian Journal of Social Studies*, 18(3), 83-108. <https://doi.org/10.22034/jss.2025.2052860.1885>
- Heidari Charoudeh, M. (2004). Investigating the extent and causes of social abnormalities among third-grade middle school students in Khorasan province. *Social Sciences Journal of Ferdowsi University of Mashhad*, 1(1), 149-172. <https://doi.org/10.22067/jss.v0i0.16004>
- Heitmeyer, W., & Hagan, J. (Eds.). (2003). *International handbook of violence research*. Kluwer Academic Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-0-306-48039-3>

- Janosz, M., Archambault, I., Pagani, L. S., Pascal, S., Morin, A. J. S., & Bowen, F. (2008). Are there detrimental effects of witnessing school violence in early adolescence? *Journal of Adolescent Health, 43*(6), 600–608. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.04.011>
- Johnson, S. L., Burke, J. G., & Gielen, A. C. (2012). Urban students' perceptions of the school environment's influence on school violence. *Child Indicators Research, 34*(2), 92–102. <https://doi.org/10.1093/cs/cds016>
- Madani Ghahfarokhi, S. (2022). *Against violence* (2nd ed.). Parseh Book Publishing.
- Meadows, S. (2014). *The child as social person: Psychological approach to the child's mental development in the social context* (4th ed.). (M. Jafari & A. Norouzi, Trans.). Avaye Noor Publications.
- Mestry, R. (2015). Exploring the forms and underlying causes of school-based violence: Implications for school safety and security. *Anthropologist, 19*(3), 655-663. <http://dx.doi.org/10.1080/09720073.2015.11891700>
- Miller, T. W., (Ed). (2008). *School violence and primary prevention*. Springer Science & Business Media.
- Ncontsa, V. N., & Shumba, A. (2013). The nature, causes and effects of school violence in South African high schools. *South African journal of education, 33*(3), 1-15. <http://dx.doi.org/10.15700/201503070802>
- Rahimi, A., Ahmadi, H., & Najafi, S. (2022). Exploring teachers lived experiences of factors affecting violence among elementary school students. *Journal of New Strategies in Psychology and Educational Sciences, 4*(14), 84-93. <https://magiran.com/p2510185>
- Safiri, K., & Imanian, S. (2011). Drawing and writing: A technique for researching with children in social sciences. *Iranian Journal of Social Studies, 5*(2), 58. [http://www.jss-isa.ir/article\\_21464.html](http://www.jss-isa.ir/article_21464.html)
- Sedighi Sarvestani, R. (2011). *Social pathology (Sociology of social deviance)* (7th ed.). SAMT (The Organization for Researching and Composing University Textbooks in the Humanities).
- Sohrabzadeh, M., & Soleimannejad, M. (2020). A qualitative study of the causes and contexts of violence among high school adolescents. *Journal of Social Development, 14*(3), 61-90. <https://doi.org/10.22055/qjsd.2020.15699>
- Soleimannejad, M., & Ebrahimi, M. (2024). Identifying the underlying contexts of violence occurrence and coping strategies in school: A qualitative study. *Journal of Iranian Social Issues, 15*(1), 215-240. [https://ijsp.ut.ac.ir/article\\_100824.html](https://ijsp.ut.ac.ir/article_100824.html)
- Walby, S. (2013). Violence and society: Introduction to an emerging field of sociology. *Current Sociology, 61*(2), 95–111. <https://doi.org/10.1177/0011392112456478>
- Wieviorka, M. (2009). *Violence: A new approach*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446269558>
- World Health Organization. (2002). *World report on violence and health*. <https://www.who.int/publications/i/item/9241545615>
- Yaghoubi, A. (2015). Student dissidences and school discourse. *Iranian Journal of Social Studies, 9*(4), 139-166. [http://www.jss-isa.ir/article\\_26765.html?lang=fa](http://www.jss-isa.ir/article_26765.html?lang=fa)
- Yarigholi, B., Herfati Sobhani, M., Ghassabzadeh, J., & Rahimi, H. (2018). Teachers' experiences of the underlying factors of violence in schools: A phenomenological study. *Quarterly*

*Journal of New Educational Thoughts*, 14(1), 159-197.  
<https://doi.org/10.22051/jontoe.2018.10043.1283>

Zandrazavi, S., & Gharari, F. (2014). Participatory action research as an empowering educational approach (The experience of Moshtagh child-friendly center). *Iranian Journal of Social Studies*, 8(2), 74. [http://www.jss-isa.ir/article\\_21234.html](http://www.jss-isa.ir/article_21234.html)

## ادراک و تجربه دانش‌آموزان از خشونت در مدرسه: علل و زمینه‌ها

شکیلا اکبری<sup>۱</sup>، داریوش بوستانی<sup>۲\*</sup>

۱- دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی، گرایش مسائل اجتماعی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران.

۲- دانشیار بخش جامعه‌شناسی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان ایران (نویسنده مسئول): [dboostani@uk.ac.ir](mailto:dboostani@uk.ac.ir)

### مقاله پژوهشی

#### چکیده

**زمینه و هدف:** پژوهش حاضر با رویکردی کیفی به واکاوی زمینه‌های بروز خشونت در مدارس ابتدایی از منظر دانش‌آموزان پایه سوم و چهارم در شهر شیراز می‌پردازد. با وجود نقش تعیین‌کننده‌ی مدرسه در جامعه‌پذیری، این فضا هم‌زمان بستر شکل‌گیری انواعی از روابط قدرت، انضباط و تعاملات روزمره نیز هست که می‌تواند زمینه‌ساز تجربه‌های متفاوتی برای کودکان باشد. این تحقیق تلاش کرده است با تمرکز بر ادراک کودکان به‌عنوان کنشگران فعال فضای آموزشی، که در مطالعات پیشین عمدتاً نادیده گرفته شده‌اند، و با هدف پر کردن خلأ پژوهشی ناشی از کمبود مطالعات کیفی جامعه‌شناختی، تصویری واقع‌گرایانه و چندوجهی از پدیده خشونت در مدرسه ارائه دهد.

**روش و داده‌ها:** پژوهش با روش‌شناسی کیفی و در میدان تحقیق شهر شیراز انجام شد. اطلاعات از طریق مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختاریافته با ۱۸ دانش‌آموز (دختر و پسر) مقطع سوم و چهارم ابتدایی گردآوری گردید. مشارکت‌کنندگان با حداکثر تنوع از نظر پایگاه اجتماعی و اقتصادی و با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و در دسترس انتخاب شدند. برای تحلیل اطلاعات از روش تحلیل مضمون استفاده شد؛ بدین ترتیب که ابتدا کدگذاری اولیه صورت گرفت و سپس مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر استخراج شدند. برای کسب اطمینان از صحت داده‌ها از استراتژی بررسی توسط اعضا استفاده گردید.

**یافته‌ها:** تحلیل مضامین به شناسایی شش مقوله‌ی اصلی انجامید و یافته‌ها در شش دسته اصلی سازمان یافتند: شلوعی فضای آموزشی، قوانین انعطاف‌ناپذیر، ویژگی‌های معلم، ساختار فیزیکی خشونت‌زا، کودک‌ستیزی نظام‌مند و ناهماهنگی مسئولان مدرسه.

**بحث و نتیجه‌گیری:** یافته‌ها نشان می‌دهند که خشونت در مدرسه پدیده‌ای چندوجهی و درهم‌تنیده است که در نتیجه ارتباط عوامل ساختاری، فرهنگی و بین‌فردی شکل می‌گیرد. این یافته‌ها مؤید آن‌اند که تجربه خشونت در محیط آموزشی، امری گسسته و تصادفی نیست بلکه در بستری از مناسبات قدرت، کلیشه‌های فرهنگی و ساختارهای تاریخی آموزش بازتولید می‌شود. برهم کنش این عوامل منجر به بازتولید خشونت به اشکال نمادین، ساختاری و مستقیم در محیط مدرسه می‌شوند که ضرورت بازنگری در سیاست‌ها و ساختارهای تربیتی موجود را با توجه به صدای کودکان به عنوان محور اصلی گوشزد می‌کند.

**واژگان کلیدی:** خشونت در مدرسه، دانش‌آموزان ابتدایی، تحلیل مضمون، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۸/۱۹

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۵/۲۲

ارجاع: اکبری، ش.، و بوستانی، د. (۱۴۰۴). ادراک و تجربه دانش‌آموزان از خشونت در مدرسه: علل و زمینه‌ها، *مطالعات اجتماعی ایران*، ۱۹(۲)، صص. ۱۰۶-۱۳۲  
<https://doi.org/10.22034/jss.2026.2068725.1915>

### مقدمه و بیان مسأله

مدرسه به عنوان یکی از بنیادی‌ترین نهادهای جامعه‌پذیری، نقشی تعیین‌کننده در شکل‌گیری تجربه‌های اجتماعی، هویتی و عاطفی کودکان ایفا می‌کند. این نهاد اگرچه در گفتمان رسمی به عنوان فضایی برای یادگیری، پرورش و حمایت از رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان تعریف می‌شود، اما در عمل بستر شکل‌گیری انواعی از روابط قدرت، انضباط و تعاملات روزمره نیز هست که می‌تواند زمینه‌ساز تجربه‌های متفاوتی برای کودکان باشد. در این میان، یکی از پدیده‌هایی که در سال‌های اخیر توجه پژوهشگران حوزه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش را به خود جلب کرده، مسئله خشونت در محیط مدرسه و پیامدهای آن برای زیست روزمره دانش‌آموزان است. خشونت در مدرسه نه تنها می‌تواند تجربه تحصیل و احساس امنیت کودکان را تحت تأثیر قرار دهد، بلکه در سطحی گسترده‌تر با فرآیندهای جامعه‌پذیری، بازتولید روابط قدرت و شکل‌گیری الگوهای تعامل اجتماعی در سال‌های بعدی زندگی آنان پیوند دارد. از این رو، فهم ماهیت و ابعاد این پدیده مستلزم توجه دقیق به مفهوم خشونت و پیچیدگی‌های معنایی آن است. خشونت به تعبیر پلچر<sup>۱</sup> واژه‌ای آشکار و در عین حال دشوار و لغزان است (مدنی، ۱۴۰۱: ۱۹). این پدیده به عنوان یکی از اشکال کجروی و ناهنجاری اجتماعی، امری نوظهور نبوده و در تمام دوره‌های تاریخی و جوامع مختلف وجود داشته است. با این حال، اشکال و مصادیق خشونت با تغییر ساختارها و مناسبات اجتماعی دچار تحول شده و میزان شیوع، معنا و مفهوم آن نیز تغییر یافته است (دیوبند، ۱۳۸۸).

با وجود پیچیدگی شناسایی ابعاد خشونت، به عنوان یک آسیب اجتماعی، نظریه‌پردازان در دسته بندی مورد توافق اذعان دارند که خشونت در اشکال مختلف فیزیکی، روانی، کلامی، اقتصادی و جنسی ظاهر می‌شود و فرد از آن برای پیشبرد مقاصد خود استفاده می‌کند (سجادی به نقل از دیوبند، ۱۳۸۸). در تعریفی دیگر، خشونت به رفتار هدفمند و آگاهانه برای آسیب‌رساندن به دیگران اطلاق می‌شود که دامنه آن از تحقیر و توهین تا ضرب و جرح، تخریب اموال، تجاوز و حتی قتل گسترده است (صدیقی سروستانی، ۱۳۹۰).

علاوه بر تعاریف فوق می‌توان خشونت را بر اساس اینکه چه گروهی هدف قرار گرفته است یا در چه مکانی رخ داده است دسته‌بندی کنیم. خشونت در محیط آموزشی به طور خاص در ارتباط متقابل با کودک‌آزاری است و با خشونت علیه کودکان پیوند عمیق دارد (مدنی، ۱۴۰۱: ۴۱).

کودکان به دلیل ویژگی‌های منحصر به فرد جسمی، روانی و اجتماعی گروه خود و داشتن قدرت کمتری در مقایسه با بزرگسالان همواره در معرض تجربه انواع خشونت در محیط‌های گوناگون بوده‌اند. خشونت علیه کودکان و کودک‌آزاری را می‌توان در قالب پیوستاری از جزئی‌ترین آسیب‌های غیر قابل مشاهده تا شدیدترین آسیب‌های فیزیکی که منجر به مرگ می‌شود نشان داد. یکی از محیط‌های اجتماعی که بنابر پژوهش‌های متعدد، تجربه خشونت در آن انکار ناپذیر است مدرسه می‌باشد که به عنوان یکی از اصلی‌ترین محیط‌های آموزشی کودکان دارای اهمیت است.

بستری که مدرسه برای آموزش کودکان فراهم می‌کند زمینه مناسبی برای اعمال سلطه و بروز خشونت در قالب برنامه‌ریزی و الگوهای تربیتی است. این امر از سویی از طریق برنامه‌های آموزشی و درسی دانش‌آموزان محقق می‌شود که در آن، سلسله‌مراتب اداری، مقررات انضباطی یک‌سویه و نظارت بر بدن و زمان دانش‌آموزان، مناسبات قدرت را نهادینه می‌سازد. از سوی دیگر، مدرسه در قالب

<sup>1</sup> Pletcher

سازوکارهای سازمانی و تقسیم وظایف، نوعی مشروعیت برای اعمال قدرت در اختیار بزرگسالان (اعم از معلمان و کادر آموزشی) قرار می‌دهد که این فرآیندها در ساختار آموزشی به‌ظاهر طبیعی جلوه می‌کنند، اما در عمل می‌توانند منجر به بروز اشکال عینی‌تر خشونت شوند.

در مدرسه میکروسیستم‌های<sup>۱</sup> چندگانه‌ای از تعاملات اجتماعی با معلمان و دیگر دانش‌آموزان مشاهده می‌شود؛ علاوه بر آن انتظارات جامعه از مدارس، دانش‌آموزان و معلمان بر همزیستی اجباری این گروه و تعامل آن‌ها با یکدیگر اثر می‌گذارد (میدو<sup>۲</sup>، ۱۳۹۳: ۲۱۳ و ۲۱۶). در همین راستا، خشونت در محیط آموزشی را استفاده عمدی از قدرت در برابر دانش‌آموزان در اشکال مختلف از جمله فیزیکی، کلامی، روانی و جنسی که به دانش‌آموزان آسیب می‌رساند تعریف می‌کنند (مدنی، ۱۴۰۱: ۴۱). که این مورد هم می‌تواند از طریق مسئولان آموزشی مدرسه (مدیر، معاون و معلم) و هم توسط دیگر دانش‌آموزان اعمال شود.

با توجه به نقش تعیین‌کننده نهادهای جامعه‌پذیری همچون خانواده، مدرسه و گروه همسالان در شکل‌دهی به رفتار کودکان و نیز پیامدهای منفی تجربه خشونت در محیط مدرسه — که می‌تواند رشد فردی، اجتماعی و حتی زیست‌بزرگسالی آنان را تحت تأثیر قرار دهد — مطالعه خشونت در مدرسه همواره یکی از موضوعات مهم در ادبیات پژوهشی بوده است. در همین راستا، میلر<sup>۳</sup> (۲۰۰۸) و دورو و بالکس<sup>۴</sup> (۲۰۱۷) نشان می‌دهند که مفهوم خشونت در مدرسه از اوایل دهه ۱۹۹۰ به عنوان مفهومی چندوجهی به کار رفته است که طیفی گسترده از پدیده‌ها، از جمله قربانی شدن معلم یا دانش‌آموز، استثمار جسمی و روانی، تهدید، زورگویی و قلدری، نزاع، اخلال در کلاس، فعالیت دارودسته‌ها، خودکشی و حتی قتل را در بر می‌گیرد. از آنجا که تجربه خشونت در دوران کودکی می‌تواند احساس امنیت و ایمنی کودکان را مختل کند و منجر به مجموعه‌ای از مشکلات روانی مانند استرس و اضطراب شود و در نهایت پیشرفت علمی، جسمی و اجتماعی دانش‌آموزان را کند کند و مانع رسیدن آن‌ها به حداکثر توانایی خود شود (فورلانگ و دیگران، ۱۹۹۳ به نقل از مدنی ۱۴۰۱: ۴۳) و همچنین به هنجار رفتاری بین نسلی بدل شود بررسی علل و زمینه‌های شکل‌گیری و بروز خشونت در مدارس از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

با توجه به اهمیت این موضوع و ناشناخته بودن ابعاد شکل‌گیری خشونت در مدرسه و همچنین اندک بودن پژوهش‌های کیفی با نگاهی جامعه‌شناختی که زمینه‌های بروز خشونت در مدرسه را از دیدگاه دانش‌آموزان مورد مطالعه قرار دهد، بر آن شدیم تا با دخیل کردن دانش‌آموزان در فرایند پژوهش به عنوان عاملان اجتماعی که در مدرسه زیست اجتماعی دارند، علل و زمینه‌های شکل‌گیری خشونت از جانب همسالان و مسئولان مدرسه را مطالعه کنیم و به این پرسش پاسخ دهیم که از دیدگاه دانش‌آموزان سوم و چهارم ابتدایی در شهر شیراز، علل و زمینه‌های بروز خشونت در مدرسه چیست و آنان چگونه این زمینه‌ها را درک می‌کنند؟

<sup>1</sup> Microsystem

<sup>2</sup> S. Meadows

<sup>3</sup> Miller

<sup>4</sup> Duru & Balkis

## پیشینه پژوهش

پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه خشونت در مدرسه و خشونت آموزشی، به‌طور کلی محدود و پراکنده هستند. اکثر این مطالعات از منظر علوم تربیتی، روانشناسی یا مدیریت آموزشی به مسئله نگریده‌اند و سهم جامعه‌شناسی در تبیین این پدیده بسیار کم‌رنگ بوده است. با این حال، آنچه بیش‌ازپیش پرداختن به این موضوع را دارای اهمیت می‌کند، عدم حضور صدای کودکان به‌ویژه در سنین پایه (سوم و چهارم ابتدایی) به‌عنوان کنشگران اصلی فضای مدرسه در پژوهش‌های مرتبط است. تاکنون مطالعات اندکی با مشارکت‌دهی مستقیم این گروه صورت گرفته است تا به زمینه‌های شکل‌گیری خشونت در محیط آموزشی بپردازد؛ در ادامه بخشی از پژوهش‌های موجود ذکر می‌شود.

یوسف‌زاده و همکاران (۱۴۰۳) در پژوهشی با عنوان "تحلیل و بررسی خشونت در مدارس در بین دانش‌آموزان" به این نتیجه رسیدند محیط خانوادگی، فرهنگ سازمانی مدرسه و فشارهای اجتماعی منجر به افزایش خشونت در مدرسه می‌شود و پیامدهایی چون اثرات روانی و اجتماعی منفی بر دانش‌آموزان، کاهش کیفیت آموزش و پرورش، و افزایش هزینه‌های اجتماعی و اقتصادی به دنبال دارد. سلیمان‌نژاد و ابراهیمی (۱۴۰۳) در پژوهشی با عنوان "شناسایی بسترهای زمینه‌ساز وقوع خشونت و استراتژی‌های مواجهه با آن در مدرسه: یک مطالعه کیفی" به این نتیجه رسیدند زندگی در محلات آسیب‌زا و ناهمگونی فرهنگی به عنوان شرایط زمینه‌ای، ارتباط با دوستان خشونت‌ورز و شرایط فردی به عنوان شرایط مداخله‌گر تعیین شدند. همچنین راهبرد نوجوانان دارای رفتارهای خشونت‌آمیز شامل خشونت در مقابل خشونت، خودداری از کنش خشونت‌آمیز و ایجاد هدفمندی بود که با پیامدهایی نظیر ضرر مالی، پشیمانی و سوء پیشینه مواجه شده‌اند. مقوله‌ی مرکزی این پژوهش خشونت به مثابه واکنش فرد به شرایط اختلال‌آمیز محیطی نام‌گذاری شد و نتیجه پایانی اینگونه بود خشونت نوجوانان علاوه بر ویژگی‌های فردی، ریشه در عوامل خانوادگی، اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و محیطی دارد و دانش‌آموزان وقتی در شرایط و موقعیت‌های متفاوتی قرار می‌گیرند، به خاطر سطح پایین تاب‌آوری اجتماعی، کنش‌های خشونتی از خود نشان می‌دهند. رحیمی و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهشی با عنوان "واکاوی تجارب زیسته معلمان از عوامل موثر بر خشونت در بین دانش‌آموزان دوره ابتدایی" به این نتیجه رسیدند عوامل موثر بر خشونت در بین دانش‌آموزان ابتدایی در دو الگوی عوامل و پیامدهای معلمان و عوامل و پیامدهای دانش‌آموزان خلاصه می‌شود. عوامل و پیامدهای معلمان شامل ناکارآمدی در تدریس و رفتار فردی، تنزل جایگاه و مقام معلم در جامعه، خشونت با همکاران و عوامل کادر مدرسه می‌شد و عوامل و پیامدهای دانش‌آموزان را مواردی چون افت و ترک تحصیل، افزایش معضلات اجتماعی، آسیب روحی و روانی در بر می‌گرفت. سهراب‌زاده و سلیمان‌نژاد (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان "مطالعه کیفی علل و زمینه‌های خشونت نوجوانان دبیرستانی" به این نتیجه رسیدند قلدربمایی اجتماعی، مقاومت و نافرمانی، خودابرازی بدنی، کاهش سطح تاب‌آوری اجتماعی، تلکم تنازع‌آمیز، میل طلبی و دگرآزاری جنسی، تنش و امکان فروپاشی خانوادگی و برون‌ریزی ملتهبانه خشم است که زمینه‌های بروز خشونت را ایجاد می‌کند و صورت‌هایی از بازنمایی خشونت نام‌گذاری شده است. یاری قلی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان "تجربیات معلمان از عوامل زمینه‌ساز خشونت در مدارس: مطالعه پدیدارشناسانه" به این نتیجه رسیدند که عوامل مولد خشونت در مدارس را می‌توان در سه مضمون کلی عوامل فردی، مدرسه‌ای و جامعه‌شناختی تقسیم‌بندی کرد. ویژگی‌های ژنتیکی، جنسیتی، موقعیتی و بلوغ افراد، ویژگی‌های فیزیکی مدرسه، مشخصه‌های سازمانی و مدیریتی، عوامل فرهنگی و اجتماعی، اقتصادی و خانوادگی و جایگاه رسانه‌ها از جمله مضامین استخراج شده بودند. غلامعلی لوسانی و همکاران (۱۳۸۷) در پژوهشی با عنوان "فراوانی و علل رفتارهای خشونت‌آمیز در مدارس دوره راهنمایی لرستان: از دیدگاه معلمان، معاونان و دانش‌آموزان" به این

نتیجه رسیدند که دانش‌آموزان پسر میزان خشونت کلامی و بدنی در مدرسه را به صورت معناداری بیشتر از دختران گزارش می‌کنند. همچنین مقایسه سه گروه حاکی از آن بود که معلمان و معاونان مدارس به ویژه بر اهمیت عوامل فردی، خانوادگی و اجتماعی در بروز خشونت در مدرسه بیش از دانش‌آموزانی تاکید داشتند. حیدری چروده (۱۳۸۳) در پژوهشی با عنوان "بررسی میزان و علل ناهنجاری‌های اجتماعی در بین دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی استان خراسان" به این نتیجه رسید که عوامل موثر بر کجروی درون مدرسه‌ای نشان داد تقید دانش‌آموزان به عبادت، نگرش آنان نسبت به مدیر و معاون، خودپنداره و تصویر اجتماعی مثبت آنان از خودشان تأثیر کاهنده‌ای بر کجروی درون مدرسه‌ای داشت و رفتارهای خشونت‌آمیز اولیا مدرسه با دانش‌آموزان، احساس وجود آنومی در جامعه و مدرسه، رفتارهای تبعیض‌آمیز اولیا مدرسه، عدم ارضای نیازهای اجتماعی در مدرسه، بالا بودن میزان اوقات فراغت دانش‌آموز و وضعیت اقتصادی مناسب خانواده‌ها تأثیر فزاینده‌ای در بروز رفتارهای کجروانه درون مدرسه‌ای داشت. همچنین، بررسی عوامل موثر بر کجروی برون مدرسه‌ای نشان داد تقید دانش‌آموز به عبادت، تقید پدر دانش‌آموز به عبادت، خودپنداره مثبت و عملکرد تحصیلی مثبت تأثیر بازدارنده‌ای در ارتکاب کجروی داشته و در مقابل وضعیت مساعد اقتصادی، مشکلات مربوط به ارضای نیازهای اجتماعی، رفتار تبعیض‌آمیز والدین، ناسازگاری بین والدین، رفتارهای خشونت‌آمیز در خانواده، تحصیلات والدین، اوقات فراغت بیشتر و احساس وجود آنومی در جامعه تأثیر فزاینده در ارتکاب کجروی داشته است. مستری (۲۰۱۵) در پژوهشی با عنوان "بررسی اشکال و علل ریشه‌های خشونت در مدارس: پیامدهایی برای ایمنی و امنیت مدارس" به این نتیجه رسید خشونت گسترده، روش‌های انضباطی ناکارآمد، گروه‌های خلافکار، سوءمصرف موارد مخدر و الکل، استفاده از سلاح، آزار جنسی، زورگویی برای حل اختلافات، نقض تمامیت جسمی و روانی معلمان و دانش‌آموزان از علت‌های ریشه‌ای وجود خشونت در مدارس می‌باشد. نکانستا و شومبا (۲۰۱۳) در پژوهشی با عنوان "ماهیت، علل و اثرات خشونت در مدارس متوسط آفریقای جنوبی" به این نتیجه رسیدند که زورگویی، تخریب اموال مدرسه، فعالیت‌های گانگستری، بی‌نظمی، عدم تحمل و تنبیه بدنی در مدارس شایع است و خشونت در مدرسه اثرات منفی چون کاهش تمرکز، عملکرد تحصیلی ضعیف، غیبت از کلاس‌ها و افسردگی را به دنبال دارد.

مرور نظام‌مند مطالعات پیشین اگرچه به عوامل فردی، خانوادگی و اجتماعی مؤثر بر خشونت اشاره داشته‌اند، اما سه خلاً پژوهشی عمده را نمایان می‌سازند: (۱) عدم توجه به تجربه زیسته و ادراکات دانش‌آموزان دوره ابتدایی به‌عنوان کنشگران اصلی این میدان (۲) غفلت از تحلیل میان‌سطحی که پیوند عوامل خرد (روابط بین‌فردی) و کلان (ساختارهای اجتماعی) را بررسی کند (۳) کمبود مطالعاتی که با روش‌شناسی کیفی به کشف معانی ذهنی و زمینه‌های برساخت اجتماعی خشونت بپردازند. این پژوهش با اتخاذ رویکردی جامعه‌شناختی و با تمرکز بر تحلیل مضمون دیدگاه دانش‌آموزان سوم و چهارم ابتدایی، درصدد است تا با پر کردن این خلأها، درکی عمیق‌تر و متناسب با بافت فرهنگی جامعه ایران از شبکه پیچیده علل و زمینه‌های خشونت مدرسه‌ای ارائه دهد.

### روش پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی انجام شده است. میدان تحقیق پژوهش حاضر شهر شیراز انتخاب شد. مشارکت‌کنندگان با حداکثر تنوع از نظر پایگاه اجتماعی و اقتصادی و با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و در دسترس انتخاب شدند. مشارکت‌کنندگان پژوهش شامل ۱۸ نفر از دانش‌آموزان دختر و پسر پایه‌های سوم و چهارم ابتدایی بودند که از میان اعضای مرکز شماره یک کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان انتخاب شدند. از این تعداد، ۶ نفر پسر و ۱۲ نفر دختر بودند و از نظر مقطع تحصیلی، ۹ نفر در پایه سوم و ۹ نفر در پایه چهارم مشغول به تحصیل بودند (جدول ۱). این پژوهش با وجود کوشش برای واکاوی عمیق پدیده خشونت، با محدودیت‌های

میدانی روبرو بود. اخذ مجوز از نهادهای آموزشی و سپس کسب موافقت مدارس برای حضور محقق، با ممانعت‌های اداری و ساختاری مواجه شد؛ به طوری که اکثر مدارسی که محقق به آن مراجعه کرد از همکاری خودداری کردند. این موانع، مسیر پژوهش را به سمت بهره‌گیری از فضای کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان به‌عنوان بستری واسطه‌گر و امن سوق داد که اگرچه دسترسی به نمونه‌هایی با تجربیات مشترک را ممکن کرد، اما طبیعتاً دامنه تعامل با جامعه آموزشی در بافت طبیعی آن را محدود ساخت. کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، به واسطه ماهیت نیمه‌رسمی و روابط غیررسمی حاکم بر آن، نقشی میانجی میان فضای آموزشی رسمی مدرسه و فضاهای آموزشی غیررسمی ایفا می‌کند. این موقعیت واسطه، امکان طرح و گفت‌وگو درباره تجربه‌های مرتبط با خشونت آموزشی را در بستری امن‌تر و کم‌تشنس‌تر نسبت به مدرسه فراهم می‌سازد. همچنین، سازوکارهای نهادی کانون در مقایسه با ساختارهای رسمی آموزش و پرورش، انعطاف‌پذیری بیشتری برای ورود به موضوعات حساس از جمله خشونت آموزشی دارند؛ امری که شرایط مناسبی برای گردآوری داده‌های کیفی فراهم کرده است.

جدول ۱. مشخصات مشارکت‌کنندگان

نام <sup>۱</sup>	مقطع تحصیلی	جنسیت	ناحیه آموزشی	تحصیلات مادر	تحصیلات پدر
امیرحسین	کلاس چهارم	پسر	نامشخص	نامشخص	نامشخص
سارا	کلاس چهارم	دختر	۲	نامشخص	نامشخص
آریسا	کلاس چهارم	دختر	۲	نامشخص	نامشخص
پویا	کلاس چهارم	پسر	۲	کارشناسی	کارشناسی ارشد
امین	کلاس سوم	پسر	۲	فوق دیپلم	کارشناسی ارشد
زهرا	کلاس سوم	دختر	۲	کارشناسی	دکتری
مریم	کلاس سوم	دختر	۴	کارشناسی	کارشناسی ارشد
علی	کلاس چهارم	پسر	۴	کارشناسی	کارشناسی ارشد
پارمیس	کلاس چهارم	دختر	نامشخص	نامشخص	نامشخص
شادی	کلاس چهارم	دختر	۴	کارشناسی	دیپلم
نگار	کلاس سوم	دختر	نامشخص	نامشخص	نامشخص
سحر	کلاس سوم	دختر	۲	کارشناسی ارشد	کارشناسی ارشد
نیکا	کلاس سوم	دختر	نامشخص	نامشخص	نامشخص
سورنا	کلاس سوم	پسر	۲	کارشناسی	کارشناسی ارشد
مارال	کلاس سوم	دختر	۲	دیپلم	دیپلم
مهراب	کلاس چهارم	پسر	۴	دیپلم	دیپلم
آنی	کلاس چهارم	دختر	۲	دیپلم	کارشناسی
تسنیم	کلاس سوم	دختر	۲	لیسانس	سیکل

در پژوهش حاضر از مصاحبه عمیق نیمه ساختار یافته برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده شد و با ظهور مفاهیم و مضامین، طراحی سئوالات جدید و رسیدن به اشباع نظری در یک فرایند مبتنی بر اعتماد متقابل، مصاحبه‌ها تداوم یافت. برای تحلیل اطلاعات از روش

<sup>۱</sup> جهت حفظ حریم خصوصی دانش‌آموزان، از اسامی مستعار استفاده شده است.

تحلیل مضمون استفاده شده است. بر این اساس ابتدا کدگذاری اولیه صورت گرفت سپس با شناسایی مضامین پایه، مضامین سازمان‌دهنده و فراگیر به دست آمدند.

در این پژوهش برای کسب اطمینان از صحت داده‌ها از استراتژی بررسی توسط اعضا<sup>۱</sup> استفاده شد؛ در طول کار و در پایان پژوهش یک روایت مختصر از یافته‌ها با مشارکت‌کنندگان به اشتراک گذاشته شد که اغلب مورد تایید آن‌ها واقع گردید.

برای رعایت اخلاق پژوهش با کودکان و حفظ حقوق آن‌ها، محقق اطلاعاتی درباره پژوهش در اختیار والدین و کودک قرار داد و پس از توضیح کامل فرایند مشارکت در صورت رضایت خود کودک، او به عنوان مشارکت‌کننده به مصاحبه دعوت می‌شد. همچنین حضور کودک در مسیر پژوهش کاملاً اختیاری بود. کودکان هر زمان احساس می‌کردند تمایلی به ادامه مصاحبه ندارند می‌توانستند جلسه مصاحبه را ترک کنند. در برگزاری جلسات مصاحبه به منظور حفظ راحتی کودک ساعات مناسب با مشورت والدین و مکان مناسب مصاحبه با مشورت خود کودک انتخاب شد همچنین در این پژوهش اصل محرمانه بودن هویت مشارکت‌کنندگان نیز رعایت شد و تمامی اسامی مستعار هستند.

### یافته‌های پژوهش

یافته‌ها در قالب شش مضمون سازمان‌دهنده که شامل: شلوعی فضای آموزشی، قوانین انعطاف‌ناپذیر، ویژگی‌های معلم، ساختار فیزیکی تسهیلگر خشونت، کودک‌ستیزی نظام‌مند و ناهمانگی مسئولان مدرسه می‌باشد و تعدادی مضامین پایه تحلیل و دسته‌بندی شده است.

#### ۱- شلوعی فضای آموزشی

کودکان همواره برداشت متفاوتی از مفهوم شلوعی محیط آموزشی دارند اما اکثر مشارکت‌کنندگان جمعیت زیاد را به عنوان عاملی برای تجربه خشونت، مورد توجه قرار می‌دهند.

##### ۱-۱ نظارت ناکافی

جمعیت زیاد یکی از مواردی است که وجود خشونت در محیط مدرسه و عدم کنترل آن را تشدید می‌کند. مشارکت‌کنندگان جمعیت زیاد را یکی از دلایل عدم نظارت و بی‌توجهی به مشکلات پیش‌آمده می‌دانند. امین دانش‌آموز کلاس سوم می‌گوید:

«وقتی زنگ تفریح دعوا میشه دیگه ناظم ما نمی‌پرسه تقصیر کیه همه با هم تنبیه میشیم حتی اونیکه به بار تو دعوا اذیت شده دوباره اذیت میشه».

##### ۱-۲ فضای امن آزارگران

<sup>1</sup> Member Check

برخی از کودکان از جمعیت زیاد مدرسه بهره می‌برند و علاوه بر مورد خشونت قرار دادن دیگران از پیامد آزارگری فرار می‌کنند و وضعیت نامطلوب را به وضعیت مطلوب تبدیل می‌کنند. امیرحسین دانش‌آموز کلاس چهارم می‌گوید:

«مدرسه شلوغ هم خوبی‌های خودش رو داره، هم بدی‌های خودش... بدیاش اینه که هل می‌خوری یا می‌خورن بهم له می‌شی، اما خوبیش اینه که وقتی معلم می‌خواد دعوات کنه یا تو حیاط ناظم گيرت بندازه می‌تونی راحت فرار کنی و اونا هم تو اون همه بچه تو رو یادشون نمی‌مونه».

### ۱-۳ موقعیت‌های خشونت‌خیز

جمعیت زیاد مانع تعامل سالم دانش‌آموزان می‌شود و می‌تواند رفتارهای پرخاشکرایانه و درگیریهای لفظی و فیزیکی را در دو محیط کلاس درس و حیاط مدرسه افزایش دهد. پویا دانش‌آموز کلاس چهارم می‌گوید:

«تو حیاط وقتی می‌خوای بازی کنی کلی باید صبر کنی، اگر ازت جلو نزنن و نوبت بشه تازه می‌تونی بازی کنی. بعد هی دعوا میشه سر بازی که نوبت کیه. به همه مون نمیره بازی کنیم چون زیادیم. یه وقتایی وسط دویدن تو حیاط یکی بهت می‌خوره حالا ممکنه اشتباهی باشه ولی سر همین دعوا میشه دعواها هم تا توی کلاس ادامه داره».

### ۲- قوانین انعطاف ناپذیر

اجرای قوانین در مدرسه بیش از آنکه وابسته به شیوه‌نامه‌های سراسری باشد وابسته به سلیقه بزرگسالان مقتدر و مسئول است که از نظر مشارکت‌کنندگان به وجودآورنده روابط نابرابر و فشار روانی بر کودکان می‌شود که خود نوعی خشونت به حساب می‌آید و زمینه‌ساز بروز انواع دیگری از خشونت علیه کودکان است و به تداوم چرخه خشونت آموزشی کمک می‌کند.

### ۲-۱ صف صبحگاهی و فشار روانی

بر اساس دیدگاه مشارکت‌کنندگان، اجبار ایستادن در صف صبحگاهی در هر وضعیت آب و هوایی و بدون توجه به نیاز کودکان رفتاری است که تجربه فشار روانی را برای کودکان به همراه دارد. سارا دانش‌آموز کلاس چهارم می‌گوید:

«ما همیشه باید سر صف می‌ایستادیم، یا از سرما تو صبح یخ می‌زدیم یا تو آفتاب کله آدم ذوب می‌شد بعد مدیر و ناظم تو سایه بودن همیشه».

### ۲-۲ صف تنبیه و توبیخ

صف صبحگاه در مواردی، فرصتی برای تهدید و تنبیه دانش‌آموزان است. مسئولان مدرسه با استفاده از فشار جمعی همسالان، دانش‌آموزان خاطی را در جمع شرم‌منده می‌کنند و تلاش می‌کنند با تهدید جمعی نظم مدرسه را حفظ کنند. مریم دانش‌آموز کلاس سوم می‌گوید:

«مدیر اصلاً هیچوقت نمیاد با خود ما حرف بزنه ببینه چمون شده ولی سر صف صبحگاه پشت بلندگو اسم فلان بچه رو میارن به عنوان دانش‌آموز بد. بعد دیگه همه از اون بچه بدشون میاد و هر اتفاقی هم بیوفته تو کلاس میندازن تقصیر اون. واسه همین من از صف صبحگاه متنفرم».

## ۳-۲ تصور دانش‌آموز ایدئال

به نظر می‌رسد بسیاری از بایدهای نظام آموزشی طبق کلیشه‌های مرسوم از کودک شکل می‌گیرد و پشتمانی علمی ندارد. اهمیت انجام بدون نقص تکالیف، خوش خط بودن، فراموش نکردن کتاب‌های درسی، کسب بهترین نمرات در امتحانات همگی از مواردی است که برای مسئولان مدرسه به خصوص معلمان مهم است. طبق دیدگاه مشارکت‌کنندگان اکثر معلمان از ابزار تنبیه، طرد و شرم‌ده‌سازی کودک در میان همسالانش برای تحقق بایدهای ذهنی‌شان استفاده می‌کنند. نگار دانش‌آموز کلاس سوم می‌گوید:

«مثلا معلم کلاس دوم اگه مشق‌مون رو یکیش رو نمی‌نوشتیم یا سوآلا رو، ما رو می‌ذاشت کنار دیوار تنبیه‌مون می‌کرد».

علی دانش‌آموز کلاس چهارم در مورد اهمیت کسب بالاترین نمرات در امتحانات می‌گوید:

«دیگه درس نخونی بیست نیاری معلم جلو همه می‌گه بهتره بشینی خونه، تو درس می‌خوای چیکار؟ من فهمیدم درس برای اونا یعنی نمره بیست دیگه هر چی غیر اون تلاش کنی بدر نمی‌خوره».

## ۴-۲ تنبیه به عنوان راهکار تربیتی

معلمان به عنوان اصلی‌ترین مجریان تنبیه در مدارس، از این ابزار برای کنترل کلاس و مواجهه دانش‌آموز با پیامد رفتارشان استفاده می‌کنند. در برخی موارد، تنبیه به صورت جمعی اعمال می‌شود و فارغ از میزان نقش دانش‌آموزان در یک مسئله تمام کلاس را شامل می‌شود. تسنیم دانش‌آموز کلاس سوم می‌گوید:

«یکی تو ردیف وسط اذیت می‌کرد فقط ردیف وسط تنبیه نمی‌شدن، کل کلاس به خاطر بچه‌های اون ردیف تنبیه می‌شدن. اینجوری نبود که یکی اذیت کنه همون رو تنبیه کنند کل کلاس باید تنبیه می‌شدن».

## ۳- ویژگی‌های معلم

معلمان نقش تعیین‌کننده‌ای در تجربه آموزشی کودکان دارند. در سال‌های ابتدایی، دانش‌آموزان به شدت تحت تأثیر معلمان خود قرار می‌گیرند و ویژگی‌های آنان را مقایسه می‌کنند. این ویژگی‌ها می‌توانند هم زمینه‌ساز خشونت باشند و هم از آن جلوگیری کنند؛ به بیان دیگر ویژگی‌های معلم می‌تواند تسهیلگر جریان خشونت و یا مانع چرخه خشونت در مدرسه باشد.

## ۳-۱ سن و سابقه تدریس

سن بالای معلم و داشتن سابقه طولانی تدریس می‌تواند بر رابطه معلم-دانش‌آموز به صورت منفی اثرگذار باشد. این ویژگی‌ها باعث می‌شود معلم در برابر نقد دیگران به خشونت آموزشی و اعتراض به نگاه سنتی به آموزش موضع بگیرد. امیرحسین دانش‌آموز کلاس چهارم می‌گوید:

«معلم سنش بالا بود وقتی ازش به مشاورمون شکایت کردیم خیلی به مشاورمون کاری نداشت... همش می‌گفت من تجربه دارم... به من گوش کنید».

## ۳-۲ شهرت

شهرت معلم که معمولاً با سن و سابقه بالای تدریس همراه است اشاره به میزان شناخته‌شدن معلم در ناحیه آموزشی یا مدرسه دارد. آنیا دانش‌آموز کلاس چهارم که تجربه مورد خشونت قرار گرفتن از جانب معلم را دارد، اثر شهرت معلم در تعدیل نشدن شرایط را اینگونه توصیف می‌کند:

«مامانم برای تنبیه‌های زیاد رفت با معلم ما حرف زد، ولی به مامانم گوش نکرد؛ یعنی نگفت که کارش اشتباهه، خیلی هم معلم مشهوره، خیلی مشهوره. گفت من سی سال اینطوری درس دادم هیچکس هم مشکلی نداشته. بچه باید سختی بکشه لوس نشه».

۳-۳ ناشکیبایی

صبور نبودن معلم در مواجهه با ضعف درسی دانش‌آموز مورد دیگری است که می‌تواند به برچسب‌زنی و رفتارهای خشونت‌آمیز منجر شود. همچنین معلمان با تنبیه کودک به دلیل ضعف درسی در حضور دیگران الگوی خشن را تبلیغ می‌کنند و مسیر درونی شدن برچسب‌ها را هموار می‌سازند. نیکا دانش‌آموز کلاس سوم که تجربه خشونت معلم و دیگر هم‌کلاسی‌هایش را دارد در این مورد می‌گوید:

«مثلاً من تو املا نوشتن گندم... وقتی املا می‌شه همه داد می‌زنن سرم که زود باش گندی... معلم هم همون حرفا رو می‌زنه دیگه، می‌گه گندی زود باش. یعنی اول خود معلم شروع کرد بعد دیگه بچه‌ها یاد گرفتن».

سورنا دانش‌آموز کلاس سوم نیز در این مورد می‌گوید:

«اگه آدم تو به جمله بتونه همه حرفش رو بگه به معلم گوش می‌دن، اونم ممکنه اگر بیشتر از به جمله بشه حوصله ندارن حوصلشون سر می‌ره».

۴-۳ پرخاشگری

پرخاشگری مسئولان مدرسه به صورت مستقیم بر میزان و شدت خشونت در محیط مدرسه اثر دارد. طبق نظر مشارکت‌کنندگان پرخاش کلامی مسئولان مدرسه که چون داد زدن، فحاشی، توهین، تحقیر و تمسخر است عاملی است که وقوع انواع دیگر خشونت را از طرف دیگران (مسئولان و همسالان) تسهیل می‌کند؛ مه‌راب دانش‌آموز کلاس چهارم می‌گوید:

«معلم کلاس اول من خیلی بد اخلاق بود، سریع عصبانی می‌شد که تنبیه کنه. دوم اینقدر معلمون بد اخلاق بود که از اون مدرسه زده شدم. همیشه صدای داد این معلم تو راهرو بود و تو بقیه کلاس‌ها هم بود... همیشه سر بچه‌ها داد می‌زد. بزرگترها هم بعد سرمون داد می‌زدن میگفتن شما اگه خوب بودید معلمتون اینطوری نمی‌کرد».

۵-۳ عدم مدیریت تعاملات و تعارضات

رفتار ترجیحی با برخی از دانش‌آموزان خود، نوعی خشونت و عامل تشدیدکننده تجربه خشونت آموزشی است. توجه بیش از حد به یک نفر و صمیمیت زیاد با دانش‌آموزی موردی است که به دانش‌آموزان احساس تبعیض، دوست داشته نشدن، نادیده گرفته شدن و بی‌اهمیت بودن را می‌دهد. علاوه بر این، دانش‌آموزان نسبت به کودک مورد توجه دیگران، احساس خشم و حسادت دارند و گاه او را مقصر وضع حاشیه‌ای خود می‌دانند. در نتیجه تجربه این حس، بروز رفتار خشونت‌آمیزی علیه کودک دیگر و بازتولید چرخه خشونت در سطح خردتری را به دنبال دارد. زهرا دانش‌آموز کلاس سوم می‌گوید:

«خانم معلم همیشه واسه درس من رو انتخاب می‌کرد دیگه بقیه بچه‌ها میومدن برای تلافی دعوا کردن».

سحر دانش‌آموز کلاس سوم هم اشاره می‌کند:

«معلم سال سوممون اینجوری بود. یکی از دوستانم همیشه به خانم معلم کمک می‌کرد؛ یعنی همیشه... همه‌جا بود و نمی‌داشت بقیه کمک کنن برای همین مورد فرق می‌داشت بینمون، همه بچه‌ها هم ناراحت بودن. هیچکس از اون دوستم خوشش نمی‌اومد و نمیداشتن اصلاً تو کلاس حرف بزنه».

#### ۴- ساختار فیزیکی تسهیلگر خشونت

طراحی نامناسب مدرسه شامل طراحی ساختمان، اندازه کلاس‌ها، وجود یا عدم وجود فضای سبز و ... می‌تواند بر کودکان اثر منفی بگذارد. این نکته از جمله مواردی است که اکثر متخصصان حوزه آموزش آن را نادیده می‌گیرند و تناسب طراحی محیط با ویژگی‌های کودکان و اثرپذیری کودکان از فضای مادی مدرسه کمتر توجه دارند. سبک نامناسب طراحی مدرسه می‌تواند ایجاد فشار روانی کند و علاوه بر کاهش احساس تعلق دانش‌آموزان به فضای فیزیکی مدرسه احتمال خشونت در بین دانش‌آموزان را تشدید کند.

#### ۴-۱- حیاط نامناسب

حیاط مدرسه که باید فضایی امن و شاد برای بازی و تفریح باشد، در بسیاری موارد به دلیل طراحی نامناسب تبدیل به محیطی تنش‌زا می‌شود. کوچکی فضا، سطح سفت و نبود امکانات مناسب، کودکان را از حق طبیعی بازی محروم می‌کند و احساسات منفی ایجاد می‌نماید. پارمیس دانش‌آموز کلاس چهارم می‌گوید:

«حیاط ما کوچک و تنگ هست، نمی‌تونیم اصلاً راحت بازی کنیم، زمینش سفته. اگر بخوریم زمین داغون میشیم. اصلاً آدم دلش نمی‌خواد زنگ تفریح بره تو حیاط».

#### ۴-۲- وسایل بازی نایمن

وجود وسایل بازی غیراستاندارد در مدارس یکی از عوامل تهدیدکننده ایمنی دانش‌آموزان است. بسیاری از این وسایل که بدون رعایت اصول ایمنی نصب شده‌اند، فاقد محافظ‌های لازم بوده و بر سطح‌های سخت مانند آسفالت قرار گرفته‌اند. این شرایط موجب نگرانی دانش‌آموزان و حتی بروز حوادث جدی شده است. آریسا دانش‌آموز کلاس چهارم می‌گوید:

«یه گوشه مدرسه وسایل بازی گذاشتن، سرسره اینا هست، ولی فلزی هست و زیرش هم آسفالته، بدون محافظ... خب این خیلی خطرناکه اگه کسی بیوفته خدایی نکرده یه چیزش بشه یا حتی سرش بخوره زمین چی؟ چند باری هم بچه‌ها آسیب دیدن اونجا ولی برای کسی مهم نیست».

#### ۴-۳- مکان‌های خارج از دید

برخی از نقاط مدرسه به دلیل موقعیت مکانی خاص و عدم نظارت کافی، به مکان‌هایی ناامن برای دانش‌آموزان تبدیل می‌شوند. این فضاهای دور از چشم که معمولاً در نقاط کور ساختمان مدرسه قرار دارند، به محل وقوع خشونت و درگیری تبدیل شده‌اند. شادی دانش‌آموز کلاس چهارم می‌گوید:

«یه دری کنار انبار هست یکمی شبیه راهرو هست، اونجا بچه‌ها همش دعوا می‌کنن، دوربینش هم خاموشه و کل مدرسه می‌دونه»  
نگار دانش‌آموز کلاس سوم می‌گوید:

«یه جایی تو مدرسه مون هست خیلی تاریکه، من می‌ترسم... هیچ نوری نداره، ولی بزرگ‌ترا می‌رن اونجا واسه دعوا و بازی».  
۴-۴ ویژگی کلاس درس

شرایط نامطلوب کلاس‌های درس که نبود نور کافی و تهویه مناسب و کوچک بودن فضا به نسبت دانش‌آموزان است بر رفتار دانش‌آموزان اثر دارد. سورنا دانش‌آموز کلاس سوم می‌گوید:

«ما تو کلاس ۴۰ نفریم و کلاس واقعاً کوچیکه برای ما، خیلی احساس تنگی و خفگی می‌کنم من. همش تو کلاس عصبانیم و دعوا همیشه چون همه بهم چسبیدن»  
مریم دانش‌آموز کلاس سوم هم می‌گوید:

«بعضی از کلاس‌ها پنجره نداره که یه نور آفتابی بیاد تو، اصلاً بی‌رنگ و رو هست. بعد تو این کلاس همه بچه‌ها سر اینکه بوی بد میاد با هم دعوا دارن هی تقصیر رو میندازن گردن همدیگه که یا کلاس کثیفه یا بو میده».  
۴-۵ بهداشت محیط و فشار روانی

سرویس‌های بهداشتی غیراستاندارد و فاقد شرایط بهداشتی مناسب، یکی از عوامل ایجاد فشار روانی در دانش‌آموزان است. بسیاری از آن‌ها به دلیل وضعیت نامطلوب این فضاها، حتی در صورت نیاز از استفاده از سرویس‌ها خودداری می‌کنند، که این مسئله می‌تواند هم سلامت روان و هم سلامت جسمی آن‌ها را تحت تأثیر قرار دهد. مارال دانش‌آموز کلاس سوم می‌گوید:

«می‌دونم ما هم باید مدرسه مون رو تمیز نگهداریم، ولی اصلاً دستشویی‌ها رو تمیز نمی‌کنن، من هیچوقت تو مدرسه دستشویی نمی‌رم، حتی از دل درد هم بمیرم، حتی حاضرم هیچی نخورم که نیاز به دستشویی نباشه. زنگ تفریح وقت تغذیه خوردن من همش استرس دارم نکنه چیزی بخورم دستشویی بگیرم...».

۴-۶ دیوارنویسی

فحش‌نویسی بر دیوار مدارس، که در مدارس دخترانه بیشتر از مدارس پسرانه گزارش شد، یکی دیگر از مواردی است که سلامت روان و تصور دانش‌آموزان از مدرسه را تحت تأثیر قرار می‌دهد. این دیوارنویسی‌ها با آشکار کردن هویت کودک و به قصد تخریب، تحقیر و یا انگ‌نما کردن نوشته می‌شود. سارا دانش‌آموز کلاس چهارم در این باره می‌گوید:

«ساختمون مدرسه الان بهتره شده، چون دیوارهاش رو رنگ کردن، قبلاً بچه‌ها رو دیوارهاش چیزایی می‌نوشتن که معلوم بود... همش هم بد بود و فحش بود من خیلی ناراحت می‌شدم، اینا رو می‌دیدم دوست نداشتم باشه، ولی همش جلو چشم بود».

آنیا دانش‌آموز کلاس چهارم هم در این مورد می‌گوید:

«اسم من رو روی در ورودی کلاس نوشته بودن با فامیل. مگه چندتا... تو مدرسه داشتیم؟ همه فهمیدن من رو می‌گه. نوشته بود کودنه. به من گفته بود کودن».

#### ۵- کودک‌ستیزی نظام‌مند

از مکتب‌خانه‌های سنتی تا مدارس مدرن، اعمال تنبیه و سلطه بر بدن و زندگی کودکان رواج داشته و مبتنی بر این پیش‌فرض بوده است که محدودسازی می‌تواند فرایند یادگیری و جامعه‌پذیری را تسهیل کند. با وجود تحولات بنیادین در نظریه‌های آموزش و پرورش، شواهد این رویکرد همچنان در شیوه‌های مدیریت و مواجهه مسئولان مدارس با چالش‌های آموزشی مشاهده می‌شود، هرچند شکل آن از سلطه بدنی به اشکال متنوع‌تری تحول یافته است.

#### ۱- ۵- طبیعی‌انگاری خشونت

در چارچوب دیدگاه‌های سنتی آموزش، بسیاری از معلمان تجربه خشونت در محیط آموزشی را بخشی از فرایند رشد اجتماعی و مرحله‌ای از جامعه‌پذیری دانش‌آموزان تلقی می‌کنند. در این رویکرد، خشونت پدیده‌ای عادی و کم‌اهمیت جلوه داده می‌شود و پیامدهای آن نادیده گرفته می‌گردد؛ پیامدهایی که می‌تواند مانع رشد فردی و اجتماعی شود و خشونت را به‌عنوان هنجاری پذیرفته‌شده بازتولید کند. زهرا دانش‌آموز کلاس سوم می‌گوید:

«وقتی مشکلات رو به معلم می‌گی اصلاً براش مهم نیست، همش می‌گه عادیه، طبیعیه باید کنار بیای و همه تجربه می‌کنن، زیاد بزرگش نکن»

علی دانش‌آموز کلاس چهارم می‌گوید:

«معلم ما وقت تنبیه می‌گه اینا برای خودتون خوبه، باعث می‌شه درس رو درست یاد بگیرید، دیگه همه تنبیه می‌کنن».

#### ۲- ۵- کاهش حساسیت ذینفعان

ادراک طبیعی بودن خشونت، افزون بر تأثیر بر برداشت و واکنش کودکان قربانی، نگرش سایر مسئولان مدرسه را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. کاهش حساسیت کادر آموزشی نسبت به خشونت، مستقیماً میزان اقدامات حمایتی و مداخله‌گرایانه را کاهش داده و بر کیفیت تجربه آموزشی کودکان اثر منفی می‌گذارد. امین دانش‌آموز کلاس سوم می‌گوید:

«به خاطر اذیت‌هایی که بچه‌ها می‌کردن من رفتم پیش معلم. معلم ما با من اومد پیش ناظم اما ناظم بهش گفت همه تجربه می‌کنن، مگه ما خودمون بچه بودیم اینطوری نبود؟ الان بخوام پی این چیزای عادی رو بگیرم تو مدرسه فردا چطور می‌خواد تو جامعه باشه؟».

#### ۳- ۵- نگاه سلسله‌مراتبی

بزرگسالان، تحت تأثیر کلیشه‌های رایج و پیش‌زمینه‌های ذهنی خود، رفتار کودکان را قضاوت کرده و بر این باورند که شناخت کافی از مسائل دوران کودکی دارند. این نگرش، آنان را در جایگاه فرادست قرار داده و کودک را فاقد قدرت تشخیص و آگاهی می‌نمایاند. چنین

تصوری، علاوه بر آنکه خود نوعی خشونت محسوب می‌شود، بستر بروز سایر اشکال خشونت سازمان‌یافته در محیط آموزشی را فراهم می‌کند. پویا دانش‌آموز کلاس چهارم می‌گوید:

«کلاسی که فقط توش درس می‌دن و می‌رن و توش اصلاً بچه‌ها حرف نمی‌زنن به درد نمی‌خوره، اصلاً از بچه هیچ سؤالی نظری نمی‌پرسن... این جور کلاسی رو نمی‌شه دوست داشت. معلم و ناظم اینا فکر می‌کنن تمام کارهاشون برای ما خوبه و درست می‌گن».

#### ۴-۵ ادبیات توهین و تحقیر

ادبیات مورد استفاده مسئولان مدرسه در تعامل با دانش‌آموزان بازتابی روشن از نگرش آنان به کودک است. به کارگیری القاب خاص برای خطاب قرار دادن دانش‌آموز، غالباً حامل تصویری از بی‌قدرتی کودک و بازتولیدکننده کلیشه‌های رایج است؛ امری که چرخه خشونت کلامی را هم از سوی سایر بزرگسالان و هم در میان همسالان در محیط آموزشی تداوم می‌بخشد. نیکا دانش‌آموز کلاس سوم می‌گوید:

«معلم ما می‌خواد صدا کنه هی می‌گه بچه بیا، بچه نکن... اسم من بچه نیست من خودم اسم دارم! بدم میاد خیلی، به شخصیتیم بر می‌خوره بقیه هم هی من رو اینطوری صدا می‌زنن میگن اگه بده چرا خانم معلم میگه!».

#### ۵-۵ کلیشه کودکی

برخی مسئولان آموزشی، با تکیه بر کلیشه‌های رایج که کودک را موجودی خیال‌پرداز می‌دانند، در مواجهه با موقعیت‌های بالقوه خشونت یا تجربه واقعی آن، به کودک برچسب دروغ‌گویی می‌زنند و روایت او را به دلخواه تفسیر می‌کنند. در این برداشت، پنهان‌سازی حقیقت از سوی کودک ناشی از تمایل به بازی و سرگرمی تلقی می‌شود، نه واکنشی به تجربه خشونت. مهرباب دانش‌آموز کلاس چهارم می‌گوید:

«یه چیزی که برای معلم تعریف می‌کنی همش فکر می‌کنه دروغ می‌گی، باور نمی‌کنن حرفت رو. میگه یه چیزی رو داری زیاد میکنی لابد یا حرف میداره تو دهنتم میگه نه ماجرا اینجوری نبوده فلان جور بوده. حالا معلم هیچوقت خودش هم اونجا نبوده».

#### ۶-۵ سرکوب رفتارهای طبیعی کودکان

کودکان به واسطه موقعیت‌های روانی، اجتماعی و جسمی خود دارای ویژگی‌ها و نیازهای متفاوتی هستند. با این حال، برخی مسئولان مدرسه بر اساس سلیقه شخصی، نیازهایی مانند میزان مصرف تغذیه، تعداد دفعات استفاده از سرویس بهداشتی یا گفت‌وگو با همسالان در کلاس را محدود یا ممنوع می‌کنند و بدین گونه زمینه بروز خشونت علیه کودک را فراهم می‌سازند. تسنیم دانش‌آموز کلاس سوم می‌گوید:

«معلم ما گفته بود سر کلاس با بستنی نیاین؛ یه بار که زنگ خورده بود من برای خودم بستنی خریدم، اما زود زنگ خورد... وقت نداشتم تمومش کنم اومدم سر کلاس که خانم دید و عصبانی شد و بستنی من رو انداخت تو سطل زباله»

سحر دانش‌آموز کلاس سوم می‌گوید:

«من با دوستم داشتم حرف می‌زدیم در مورد درسمون، یواشکی بعد معلم میاد یکی می‌زنه تو سر من. میگه هیچ حرفی نباید تو کلاس باشه حتی سوال درسی از دوستم نباید بپرسم!».

## ۷-۵ محدودیت‌های غیرمنطقی در فعالیت‌های تفریحی

محدودسازی فعالیت کودکان در زنگ تفریح، قلمرو بازی را تنگ کرده و بر پرورش خلاقیت، تعامل اجتماعی و کار گروهی که در بستر بازی شکل می‌گیرد، تأثیر منفی می‌گذارد. ممنوعیت‌هایی مانند دویدن، شعرخوانی یا فوتبال در حیاط مدرسه معمولاً بر اساس نظر مدیر وضع و با نظارت ناظم اجرا می‌شود. آگاهی دانش‌آموزان از سلیقه‌ای بودن این مقررات و مقایسه آن با شرایط سایر مدارس، این محدودیت‌ها را به‌عنوان شکلی از خشونت از سوی مسئولان مدرسه درک و تفسیر می‌کند. پارمیس دانش‌آموز کلاس چهارم می‌گوید:

«تو مدرسه ما همچین چیزی غیر ممکنه که تو زنگ تفریح بدوی، تا ببینن دعوا می‌کنن فقط باید بشینی یه گوشه آروم و تغذیه بخوری. حتی چندتا از بچه‌ها دور هم داشتن شعر می‌خوندن ناظم اومد گفت نخونید خانم مدیر گفته ممنوعه!».

۸-۵ شهرت مدرسه

اعتبار و شهرت مثبت یک مدرسه می‌تواند به تسهیل خشونت و توجیه رفتارهای خشن منجر شود. پیش‌زمینه ذهنی مثبت نسبت به این مدارس، زمینه پنهان‌سازی یا مشروعیت‌بخشی به خشونت آموزشی را فراهم می‌کند. در چنین محیط‌هایی، با ترویج فرهنگ سکوت و سرکوب، هرگونه رفتار نامناسب با دانش‌آموزان توجیه شده و به سیاست‌های آموزشی و پرورشی مدرسه نسبت داده می‌شود. امیرحسین دانش‌آموز کلاس چهارم می‌گوید:

«وقتی به معلم اعتراض می‌کنی که رفتارش بده می‌گه اینجا مدرسه نمونه است، هر کاری می‌کنم برای خودتونه. اینجا مدرسه عالی هست، هر بچه‌ای نمیداد و آرزو دارن، اگه نمی‌تونن کنار بیای، برو بشین خونه‌ات».

## ۶-۶ ناهماهنگی مسئولان مدرسه

کمبود همکاری، همفکری و اعتماد میان مسئولان مدرسه بر کیفیت زندگی اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر منفی می‌گذارد و زمینه بروز خشونت را فراهم می‌کند. بی‌توجهی عمدی مسئولان به رفتارهای آسیب‌زا نوعی خشونت آگاهانه محسوب می‌شود که چرخه خشونت، به‌ویژه علیه کودکان، را تشدید کرده و موانعی بر سر پیشگیری و پیگیری وضعیت کودکان قربانی ایجاد می‌کند.

۱-۶ نگاه تحقیق‌آمیز به مشاوره

به نظر می‌رسد مسئولان مدرسه نگاه مثبتی به فعالیت‌های واحد مشاوره ندارند و اغلب نظرات مشاور مدرسه را غیرعملی و کم‌اهمیت می‌دانند. مشاوران، با وجود نقش کلیدی خود در بهبود فضای تعاملی مدرسه، در حاشیه قرار می‌گیرند و سایر مسئولان، به‌ویژه معلمان، از تخصص و مهارت آنان برای ایجاد ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان استفاده نمی‌کنند. این کم‌توجهی، عدم همکاری و نادیده گرفتن مشاوران، زمینه بروز خشونت در محیط آموزشی را تشدید می‌کند. شادی دانش‌آموز کلاس چهارم می‌گوید:

«معلم ما نماینده مشاورمون بیاد سر کلاس همش می‌گه وقت کلاس رو می‌گیره»

آریسا دانش‌آموز کلاس چهارم می‌گوید:

«به خاطر معلم کلاس اول که بد تنبیه می‌کرد مامان من رو برد پیش مشاور مدرسه، ولی من دوست نداشتم باهاش حرف بزنم... معلمون هم اصلاً به حرفاش گوش نکرد، مشاورمون رفت باهاش حرف زد... مامانم گفت بهش خیلی پیشنهاد داده، ولی معلم محل مشاورمونم نداشست آخرم من دیگه نرفتم پیش مشاور».

۲-۶ ساختار قدرت نابرابر

تصور مسئولان مدرسه از نقش‌های آموزشی و تربیتی، محدود به وظایف از پیش تعیین شده است؛ به گونه‌ای که نقش معلم به کلاس درس، مشاور به اتاق مشاوره و ناظم به حیاط مدرسه محدود می‌شود. این تقسیم‌بندی غیررسمی سبب می‌شود اولیا مدرسه نسبت به شکایت دانش‌آموزان از بدرفتاری دیگر کارکنان بی‌توجه باشند و روند کاهش خشونت در محیط آموزشی مختل شود. تسنیم دانش‌آموز کلاس سوم می‌گوید:

«ناظم ما اصلاً نمی‌داشت زنگ تفریح بریم تو کلاس، به دوستیمون خیلی حالش بد بود نمی‌تونست بمونه تو حیاط... خانم معلم دیدمون و گفت ببریمش تو کلاس حتماً، ناظم ما اینطوریم نمی‌داشت بریم و اجازه نداد با اینکه معلمون هم گفته بود».

سورنا دانش‌آموز کلاس سوم می‌گوید:

«یه وقتایی به یکی از معلم‌ها مشکلات رو می‌گی باور می‌کنه، بعد می‌ره خودش به ناظم می‌گه، اونا حرفش رو باور نمی‌کنن».

۳-۶ دوگانگی برخورد با خشونت

معلم، ناظم و مدیر به عنوان مسئولان مدرسه بر رعایت قوانین آموزشی و پرورشی نظارت دارند و در صورت تخطی، دانش‌آموزان را با پیامدهای مربوط و انواع تنبیه مواجه می‌کنند. با این حال، در اجرای تنبیه و اعمال کنترل بر دانش‌آموزان، میان مسئولان در سطوح مختلف همکاری و دیدگاه مشترک وجود ندارد و این وضعیت زمینه‌ساز تشدید خشونت آموزشی می‌شود. علی دانش‌آموز کلاس چهارم می‌گوید:

«من که کتک خوردم از دوستم معلم گفت باید پیگیری کنی ولی ناظم گفت چیز مهمی نبوده و برید سر کلاس... دفعه بعدی که بدتر شد معلم گفت برید پیش مدیر ولی ناظم جفتمون رو دو روز اخراج کرد».

امیرحسین دانش‌آموز کلاس چهارم هم می‌گوید:

«ناظم ما با معلمون حرف زد دوتا از بچه‌ها پیش هم نشینن چون تو حیاط خیلی بد دعوا کردن ولی معلم گفت همیشه و توجه نکرد. گفت مسائل حیاط مال تو حیاطه».

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، واکاوی زمینه‌های بروز خشونت در مدارس ابتدایی از منظر دانش‌آموزان سوم و چهارم ابتدایی بود. یافته‌ها نشان می‌دهند که خشونت در مدرسه پدیده‌ای چندوجهی و درهم‌تنیده است که در نتیجه ارتباط عوامل ساختاری، فرهنگی و بین‌فردی شکل

می‌گیرد. این یافته‌ها مؤید آن‌اند که تجربه خشونت در محیط آموزشی، امری گسسته و تصادفی نیست بلکه در بستری از مناسبات قدرت، کلیشه‌های فرهنگی و ساختارهای تاریخی آموزش بازتولید می‌شود.

یافته‌ها نشان دادند از دیدگاه دانش‌آموزان تراکم بالای جمعیت در فضای مدرسه باعث کاهش امکان نظارت مؤثر و تقویت بسترهای آزارگری در میان دانش‌آموزان می‌شود و می‌تواند روند تعامل سالم میان دانش‌آموزان را مختل کند. این موضوع در ادبیات پژوهش نیز مورد اشاره قرار گرفته است؛ برای مثال، سلیمان‌نژاد و ابراهیمی (۱۴۰۳) ارتباط بین شرایط محیطی آسیب‌زا و بروز کنش‌های خشونت‌آمیز را تأیید کرده‌اند. افزون بر آن، فضاهای فیزیکی خارج از دید مسئولان، نایمنی حیاط و کلاس‌ها، و طراحی نامناسب مدرسه، همگی به‌عنوان عناصر «خشونت‌زا» در تجربه زیسته کودکان بازنشانی شدند. این یافته‌ها با مطالعات مستری (۲۰۱۵) و نکانستا و شومبا (۲۰۱۳) هم‌راستا هستند که بر نقش شرایط کالبدی و ساختار مادی مدرسه در تشدید احساس نایمنی و بروز خشونت تأکید دارند. با این حال، باید توجه داشت که این الگوها برآمده از تجربه دانش‌آموزانی هستند که به‌صورت هدفمند انتخاب شده‌اند؛ از این رو هدف پژوهش نه تعمیم آماری، بلکه ارائه بینش‌های تفسیری قابل انتقال درباره سازوکارهای خشونت در بستر مطالعه است.

تحلیل‌ها نشان دادند که قوانین آموزشی انعطاف‌ناپذیر و سلیقه‌ای، ابزارهایی برای اعمال سلطه بزرگسالانه و کنترل رفتاری کودکان شده‌اند. اجبار در اجرای مراسم صبحگاهی بدون توجه به نیازهای جسمی و روانی کودکان، و استفاده از ابزار تهدید و شرم‌ده‌سازی در جمع، از مصادیق بارز خشونت نمادین‌اند. بر اساس نظریه بوردیو این اشکال از سلطه، در قالب خشونت نمادین بازتولید می‌شوند؛ یعنی کودک بدون مقاومت، سلطه را می‌پذیرد زیرا آن را «طبیعی» و بخشی از آموزش می‌پندارد. این نکته در روایت کودکان درباره توجیه تنبیه توسط معلمان، که آن را «برای خود کودک مفید» می‌دانند، انعکاس یافته است.

ویژگی‌های فردی و اجتماعی معلمان، چون سن بالا، شهرت، صبر پایین و پرخاشگری، به‌عنوان عوامل مؤثر در تجربه خشونت شناسایی شدند. کودکان بیان کردند که معلمان پرشهرت و باسابقه، کمتر به انتقاد پاسخ می‌دهند و بیشتر به روش‌های سنتی تنبیه تمایل دارند. در این زمینه، می‌توان از دیدگاه فریره<sup>۱</sup> استفاده کرد؛ در نظام آموزشی «بانکی<sup>۲</sup>» که در آن معلم دانای مطلق و دانش‌آموز گیرنده‌ای منفعل است، کنش آموزشی از تعامل فاصله گرفته و به سلطه و خشونت میل می‌کند.

علاوه بر موارد فوق ساختار قدرت در مدرسه، اغلب سلسله‌مراتبی، انحصاری و کودک‌ستیز توصیف شد. تحلیل‌ها نشان دادند که بسیاری از مسئولان مدرسه به کودک با نگاه پایین‌دستانه و بی‌اختیار می‌نگرند و گفتار و رفتار کودکان را دروغ‌پردازانه، اغراق‌آمیز و غیرقابل اعتماد قلمداد می‌کنند. به تعبیر فوکو<sup>۳</sup>، این ساختار نوعی «قدرت انضباطی<sup>۴</sup>» را پدید می‌آورد که از طریق زبان، مقررات و مراقبت دائمی، بدن و ذهن کودک را منضبط می‌سازد. این ساختار نه تنها مانع از بیان آزاد تجربه‌های خشونت‌آمیز کودکان می‌شود، بلکه با تحقیر، تمسخر، و برچسب‌زنی، به بازتولید خشونت در سطوح خردتر کمک می‌کند.

نتایج نشان داد که عدم هماهنگی و تضاد عملکردی بین مسئولان مدرسه، عامل تشدید خشونت است. در حالی که مشاوران مدرسه به‌عنوان کنشگران بالقوه برای تعدیل خشونت شناخته می‌شوند، اما در حاشیه قرار دارند و دیدگاه‌هایشان نادیده گرفته می‌شود. این مسأله

<sup>1</sup> Freire

<sup>2</sup> Banking education system

<sup>3</sup> Foucault

<sup>4</sup> Disciplinary power

با یافته‌های رحیمی و همکاران (۱۴۰۱) که به بی‌اعتمادی میان کادر آموزشی و نادیده‌گرفتن نقش‌های مشورتی اشاره دارند، انطباق دارد. در چنین شرایطی، مسئولان مدرسه با برداشت‌های متناقض از وقایع، پاسخ‌های ناهماهنگ و متضاد به موقعیت‌های خشونت‌آمیز نشان می‌دهند که خود، منجر به بی‌اعتمادی و تداوم چرخه خشونت می‌شود.

در نهایت، داده‌ها تأکید دارند که شهرت مدرسه، به‌ویژه مدارس موسوم به «نمونه» یا «خاص»، به عنوان سپری برای توجیه خشونت عمل می‌کند. این ساختار، نوعی سرمایه نمادین<sup>۱</sup> برای مدرسه تولید می‌کند که در پرتو آن، مسئولان خود را موجه می‌دانند تا هر نوع رفتاری را در راستای تربیت و آموزش کودکان قلمداد کنند.

در مجموع، خشونت پدیده‌ای ساختاری، چندلایه و در بسیاری موارد مشروع‌سازی شده است. بر اساس روایت مشارکت‌کنندگان، بروز خشونت حاصل برهم‌کنش عناصر کالبدی، روابط قدرت، کلیشه‌های فرهنگی و ناهماهنگی در اجرای سیاست‌های آموزشی است. از این‌رو، صدای کودکان و تجربه زیسته آنان می‌تواند منبعی ارزشمند برای بازاندیشی در ساختارهای آموزشی و تربیتی باشد.

یافته‌ها نشان داد که خشونت پدیده‌ای چندوجهی است که تحت تأثیر عوامل ساختاری، فرهنگی و بین‌فردی شکل می‌گیرد. این خشونت نه یک رفتار منفرد و تصادفی، بلکه امری است که در چارچوب مناسبات پیچیده اجتماعی، فرهنگی و ساختاری مدرسه بازتولید می‌شود. مهم‌ترین عوامل مؤثر در بروز خشونت از منظر دانش‌آموزان مورد مطالعه شامل شلوغی فضای آموزشی، قوانین انعطاف‌ناپذیر، ویژگی‌های معلم، ساختار فیزیکی مدرسه، کودک‌ستیزی نظام‌مند و ناهماهنگی مسئولان مدرسه است. شلوغی فضای آموزشی و تراکم بالای دانش‌آموزان در مدرسه، امکان نظارت مؤثر را کاهش داده و بسترهای خشونت‌زا را تشدید می‌کند، به‌ویژه زمانی که فضای مدرسه برای کودکان مناسب نباشد. همچنین، قوانین و مقررات انعطاف‌ناپذیر که اغلب به‌صورت سلیقه‌ای اجرا می‌شوند، موجب می‌گردند خشونت در قالب سلطه و کنترل رفتاری بر کودکان تحمیل شود. این الگو، با ارجاع به نظریات بوردیو و فریره، می‌تواند در سطح تحلیلی به مثابه نوعی خشونت نمادین در نظام آموزشی فهم شود؛ خشونتی که امکان آگاهی انتقادی کودکان را محدود می‌کند و به بازتولید پذیرش سلطه می‌انجامد.

همچنین، بر اساس روایت دانش‌آموزان، برخی ویژگی‌های فردی معلمان، مانند سن بالا، شهرت و رفتار پرخاشگرانه، در شکل‌گیری خشونت آموزشی نقش دارند. در تجربه مشارکت‌کنندگان، این ویژگی‌ها با گرایش بیشتر معلمان به اعمال تنبیه و فشار برای حفظ نظم مدرسه همراه است.

افزون بر این، ساختار قدرت در مدرسه، که عمدتاً سلسله‌مراتبی است، خود عاملی برای تداوم خشونت در محیط آموزشی به شمار می‌آید. در چنین ساختاری، تجارب خشونت‌آمیز کودکان کمتر دیده می‌شود و این امر به استمرار چرخه خشونت در مدرسه دامن می‌زند. ناهماهنگی و تضاد در عملکرد مسئولان مدرسه و نیز بی‌توجهی به شکایات دانش‌آموزان، این فضای خشونت‌آمیز را تشدید کرده و به بی‌اعتمادی و بازتولید خشونت در مدرسه منجر می‌شود.

این پژوهش نشان می‌دهد که خشونت در مدرسه پدیده‌ای پیچیده و چندلایه است که نیازمند توجه و اصلاح ساختاری است. در سطح کلان، بازتعریف و محدود کردن حیطه قدرت مسئولان مدرسه از طریق ایجاد نهادهای مستقل برای رسیدگی به شکایات

<sup>۱</sup> Symbolic capital

دانش‌آموزان ضروری به نظر می‌رسد. در سطح میانی، بازنگری در شیوه تربیت و توانمندسازی معلمان و سایر کارکنان مدرسه از طریق اجرای برنامه‌ها و کارگاه‌های آموزشی مستمر درباره انواع خشونت، پیامدهای آن و روش‌های انضباطی غیرخشونت‌آمیز اهمیت دارد. در سطح خرد نیز، تقویت همکاری والدین با مدرسه و مشارکت دادن کودکان در تدوین قوانین و طراحی فضاهای آموزشی می‌تواند گامی مؤثر در تعدیل گفتمان حاکم باشد. در مجموع، توجه به صدای کودکان به‌عنوان محور اصلی، می‌تواند در بازاندیشی و اصلاح سازوکارهای بازتولید خشونت ساختاری در مدرسه مؤثر باشد.

### تشکر و قدردانی

بدینوسیله نویسندگان از کودکان مشارکت‌کننده در این پژوهش، والدینشان و مربیان کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان که امکان انجام این مطالعه را فراهم آوردند صمیمانه سپاس‌گزاری می‌کنند.

### منابع

- حیدری چروده، م. (۱۳۸۳). بررسی میزان و علل نابهنجاری‌های اجتماعی در بین دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی استان خراسان، *مجله علوم اجتماعی دانشگاه فردوسی مشهد*، ۱(۱)، ۱۷۲-۱۴۹. <https://doi.org/10.22067/jss.v0i0.16004>
- دیوبند، ف. (۱۳۸۸). *بررسی عوامل مؤثر بر خشونت در بین دانش‌آموزان پسر دبیرستان‌های شهر یزد*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه یزد.
- رحیمی، ع، احمدی، ه، و نجفی، ش. (۱۴۰۱). واکاوی تجارب زیسته معلمان از عوامل مؤثر بر خشونت در بین دانش‌آموزان دوره ابتدایی. *مجله راهبردهای نو در روانشناسی و علوم تربیتی*، ۴(۱۴)، ۹۳-۸۴. <https://magiran.com/p2510185>
- زندرضوی، س.، و قراری، ف. (۱۳۹۳). پژوهش عملی مشارکتی به منزله رویکرد آموزشی توانمندساز (تجربه مرکز دوستدار کودک مشتاق)، *مجله مطالعات اجتماعی ایران*، ۲(۲)، ۷۴. [http://www.jss-isa.ir/article\\_21234.html](http://www.jss-isa.ir/article_21234.html)
- سفیری، خ، و ایمانیان، س. (۱۳۹۰). نقاشی و نگارش: تکنیکی برای تحقیق با کودکان در علوم اجتماعی، *مجله مطالعات اجتماعی ایران*، ۵(۲)، ۵۸. [http://www.jss-isa.ir/article\\_21464.html](http://www.jss-isa.ir/article_21464.html)
- سلیمان‌نژاد، م، و ابراهیمی، م. (۱۴۰۳). شناسایی بسترهای زمینه‌ساز وقوع خشونت و استراتژی‌های مواجهه با آن در مدرسه: یک مطالعه کیفی، *مجله بررسی مسائل اجتماعی ایران*، ۱۵(۱)، ۲۴۰-۲۱۵. [https://ijsp.ut.ac.ir/article\\_100824.html](https://ijsp.ut.ac.ir/article_100824.html)
- سهراب‌زاده، م، و سلیمان‌نژاد، م. (۱۳۹۹). مطالعه کیفی علل و زمینه‌های خشونت نوجوانان دبیرستانی، *مجله توسعه اجتماعی*، ۱۴(۳)، ۹۰-۶۱. <https://doi.org/10.22055/qjssd.2020.15699>
- صدیقی سروستانی، ر. (۱۳۹۰). *آسیب‌شناسی اجتماعی (جامعه‌شناسی انحرافات اجتماعی)* (چاپ هفتم). تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- غلامعلی لواسانی، م، یوسلیانی، غ، و کرمی، م. (۱۳۸۷). فراوانی و علل رفتارهای خشونت‌آمیز در مدارس دوره راهنمایی لرستان: از دیدگاه معلمان، معاونان و دانش‌آموزان، *مجله روانشناسی و علوم تربیتی*، ۳۸(۲)، ۱۰۰-۷۷. <https://sid.ir/paper/55717/fa>
- فلیک، ا. (۱۳۹۷). *درآمدی بر تحقیق کیفی* (چاپ دهم). مترجم: هادی جلیلی. تهران: نشر نی.
- فوکو، م. (۱۳۹۸). *مراقبت و تنبیه (تولد زندان)* (چاپ شانزدهم). مترجم: نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده. تهران: نشر نی.
- قربانعلی، ف، و پورسیدآقای، ز. (۱۴۰۳). از خیابان تا روایت: تحلیل تجارب زیسته کودکان کار در شهر تهران، *مجله مطالعات اجتماعی ایران*، ۱۸(۳)، ۱۰۸-۸۳. <https://doi.org/10.22034/jss.2025.2052860.1885>
- مدنی قهفرخی، س. (۱۴۰۱). *علیه خشونت* (چاپ دوم). تهران: نشر کتاب پارسه.

- میدو، س. (۱۳۹۳). *کودک به‌عنوان فردی اجتماعی (رویکرد روان‌شناختی نسبت به تحولات ذهنی کودک در بستر اجتماع)* (چاپ چهارم). مترجم: محمد جعفری و عبدالله نوروزی. تهران: انتشارات آوای نور.
- یاری قلی، ب.، حرفتی سبحانی، م.، قصابزاده، ج.، و رحیمی، ح. (۱۳۹۷). تجربیات معلمان از عوامل زمینه‌ساز خشونت در مدارس: مطالعه پدیدارشناسانه، فصلنامه علمی اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۱۴(۱)، ۱۵۹-۱۹۷.  
<https://doi.org/10.22051/jontoe.2018.10043.1283>
- یعقوبی، ع. (۱۳۹۴). مخالف‌خوانی‌های دانش‌آموزی و گفتمان مدرسه، *مجله مطالعات اجتماعی ایران*، ۹(۴)، ۱۶۶-۱۳۹. [http://www.jss-isa.ir/article\\_26765.html?lang=fa](http://www.jss-isa.ir/article_26765.html?lang=fa)
- یوسف‌زاده، ل.، نجف‌پور باغچه‌جوئی، س.، باباپور، پ.، و عبدالله‌نژاد، ط. (۱۴۰۳). تحلیل و بررسی خشونت در مدارس در بین دانش‌آموزان، تحقیقات راهبردی در تعلیم و آموزش و پرورش، ۱۲(۱)، ۱-۹. <https://civilica.com/doc/1949901>
- Astor, R. A., Meyer, H. A., & Pitner, R. O. (2001). Elementary and middle school students' perceptions of violence-prone school subcontexts. *The Elementary School Journal*, 101(5), 511-528. <https://doi.org/10.1086/499685>
- Chen, J.-K., & Wei, H.-S. (2013). School violence, social support and psychological health among Taiwanese junior high school students. *Child Abuse & Neglect*, 37(4), 252-262. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.01.001>
- Duru, E. & Balkis, M. (2018). Exposure to school violence at school and mental health of victimized adolescents: The mediation role of social support. *Child Abuse & Neglect*, 76, 342-352. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.chiabu.2017.11.016>
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191. <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>
- Heitmeyer, W., & Hagan, J. (Eds.). (2003). *International handbook of violence research*. Kluwer Academic Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-0-306-48039-3>
- Janosz, M., Archambault, I., Pagani, L. S., Pascal, S., Morin, A. J. S., & Bowen, F. (2008). Are there detrimental effects of witnessing school violence in early adolescence? *Journal of Adolescent Health*, 43(6), 600-608. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.04.011>
- Johnson, S. L., Burke, J. G., & Gielen, A. C. (2012). Urban students' perceptions of the school environment's influence on school violence. *Child Indicators Research*, 34(2), 92-102. <https://doi.org/10.1093/cs/cds016>
- Mestry, R. (2015). Exploring the forms and underlying causes of school-based violence: Implications for school safety and security. *Anthropologist*, 19(3), 655-663. <http://dx.doi.org/10.1080/09720073.2015.11891700>
- Miller, T. W., (Ed). (2008). *School violence and primary prevention*. Springer Science & Business Media.
- Ncontsa, V. N., & Shumba, A. (2013). The nature, causes and effects of school violence in South African high schools. *South African journal of education*, 33(3), 1-15. <http://dx.doi.org/10.15700/201503070802>
- Walby, S. (2013). Violence and society: Introduction to an emerging field of sociology. *Current Sociology*, 61(2), 95-111. <https://doi.org/10.1177/0011392112456478>
- Wieviorka, M. (2009). *Violence: A new approach*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446269558>
- World Health Organization. (2002). *World report on violence and health*. <https://www.who.int/publications/i/item/9241545615>