

# Explaining and examining the reasons for teachers 'violence towards immigrants in primary schools with an interpretative structural approach) case study :Afghan students)

Reza Atri<sup>1</sup>, Hamid Shafizadeh<sup>2</sup>, Nader Soleimani<sup>3</sup>

## Abstract

**Purpose :**The purpose of this research was to explain and investigate the reasons for teachers 'violence towards immigrants in primary schools with an interpretative structural approach) case study :Afghan students.(

**Method :**The present research was a field research in terms of its practical purpose and in terms of the method of data collection .Considering the main goal ,the research method was a combination of qualitative) theme analysis (and quantitative) modelling.( The statistical population in this research ,in both qualitative and quantitative sections, includes educational management professors who are familiar with the discussion of violence in education ,principals of schools where Afghan students are teaching and have been subjected to teacher violence ,and teachers who have a history of violence against Afghan students .It is recorded in their file . ;Using the purposeful sampling method and theoretical saturation technique ,the key informants included 20 people with whom a semi-structured interview) with focus groups (was carried out and the components and the most important reasons for teachers 'violence towards Afghan students were identified .Then interpretive structural modeling was also used as one of the consensus methods.

**Findings and results :**The research findings showed that the absence of preventive laws in the independent region ,negative mental backgrounds in teachers .In the dependent region and the individual characteristics of teachers ,Afghans are not familiar with their rights ,the poor management of school principals ,and the behavior of the general society towards Afghan immigrants are in the autonomous region ;therefore ,the absence of preventive laws is more important than other cases .In general ,the results of the present research can provide the basis for the adaptation of teachers and immigrant students in primary schools.

**Keywords :** modeling ,Afghan students ,violence ,teacher

1.PhD Student in Educational Management, Garmsar Branch, Islamic Azad University, Garmsar, Iran. Reza\_atri80@yahoo.com

2.Associate professor, Educational Management, Garmsar Branch, Islamic Azad University, Garmsar,Iran. Shafizadeh11@gmail.com

3.Associate professor, Educational Management, Garmsar Branch, Islamic Azad University,Garmsar, Iran. drnasoleimani@yahoo.com

# تبیین دلایل خشونت معلمان نسبت به مهاجران در مدارس ابتدایی با رویکرد ساختاری تفسیری (مورد مطالعه: دانش آموزان افغانستانی)

رضا عطری<sup>۱</sup>، حمید شفیع زاده<sup>۲</sup>، نادر سلیمانی<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت ۱۴۰۲/۱۲/۱۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۸/۰۸

## چکیده

هدف: هدف این پژوهش، تبیین دلایل خشونت معلمان نسبت به مهاجران در مدارس ابتدایی با رویکرد ساختاری تفسیری (مورد مطالعه: دانش آموزان افغانستانی) بود. روش: پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر نحوه گردآوری داده‌ها از نوع آمیخته اکتشافی بود. انجام پژوهش بخش کیفی به روش تحلیل تم و بخش کمی به روش مدلسازی بود. جامعه آماری بخش کیفی و کمی شامل اساتید مدیریت آموزشی مسلط به بحث خشونت در آموزش و پرورش و مدیران و معلمان مدارس دارای دانش آموزان افغانستانی بودند. با بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری هدفمند و تکنیک اشباع نظری، ۲۰ نفر از صاحب نظران کلیدی تحت مصاحبه نیمه ساختارمند با گروه‌های کانونی قرار گرفتند. بر اساس یافته‌های بخش کیفی، پرسشنامه ساختاری-تفسیری طراحی و در بخش کمی مورد استفاده قرار گرفت و مهمترین دلایل خشونت معلمان نسبت به دانش آموزان افغانستانی شناسایی شد. سپس الگوسازی ساختاری تفسیری نیز به‌عنوان یکی از روشهای اجماعی مورد استفاده قرار گرفت. یافته‌ها و نتایج: یافته‌های پژوهش نشان داد که نبود قوانین پیشگیرانه در منطقه مستقل، پیش زمینه‌های ذهنی منفی در معلمان در منطقه وابسته و ویژگی‌های فردی معلمان، آشنا نبودن افغانستانی‌ها از حقوق خود، مدیریت ضعیف مدیران مدارس و رفتار عموم جامعه نسبت به مهاجرین افغانستانی در منطقه خودمختار قرار دارند؛ بنابراین نبود قوانین پیشگیرانه از اهمیت بیشتری نسبت به بقیه موارد برخوردار است. به طور کلی نتایج پژوهش حاضر می‌تواند زمینه سازگاری معلمان و دانش آموزان مهاجر در مدارس ابتدایی را فراهم آورد. کلید واژگان: مدلسازی، خشونت، معلم، دانش آموزان ابتدایی افغانستانی.

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران  
Reza\_atr80@yahoo.com

۲. دانشیار مدیریت آموزشی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران (نویسنده مسئول)  
Shafizadeh11@gmail.com

۳. دانشیار مدیریت آموزشی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران  
drnasoleimani@yahoo.com

از دهه ۹۰ میلادی و با آغاز جهانی‌شدن، جریان‌های مهاجرتی افزایش یافته است و تغییراتی در بافت جمعیتی و تعادل در کشورهای مبدأ و مقصد ایجاد کرده است (کولیبایی و همکاران، ۲۰۲۰: ۲۵). با توجه به اینکه منابع انسانی مهاجر در جامعه مقصد مشغول به کار می‌شوند، با جامعه در تعامل قرار گرفته و در محیط‌های کاری، تحصیلی و در کل جامعه پراکنده می‌شوند. این افراد با فرهنگ‌های مختلفی وارد جامعه مقصد می‌شوند و گاه محرومیت و تبعیض را تجربه می‌کنند. مهاجران بسیاری از اوقات فرزند آوری کرده و نسل دوم آنها گاه با تعارضات فرهنگی روبرو می‌شوند. آنها در اشتغال و موقعیت‌های شغلی اثر می‌گذارند. مهاجرت افغانستانی‌ها یکی از بزرگ‌ترین موج‌های مهاجرتی قرن بیستم محسوب می‌شود به طوری که در طی سال‌های ۱۳۵۸ تا ۱۳۸۰ حدود ۳۰ درصد از جمعیت افغانستان کشور خود را ترک کردند. گرچه مهاجران و پناهندگان افغانستانی در ۷۲ کشور جهان پراکنده شده‌اند، باین‌حال ۹۶ درصد آنها در ایران و پاکستان، به‌عنوان دو کشور همسایه افغانستان، اقامت گزیده‌اند (صادقی، ۱۳۹۰: ۵۶).

از سویی در نظام قانونی کشورهای عضو سازمان همکاری و رشد اقتصادی<sup>۱</sup> (برخی از کشورهای اروپایی و آمریکا) دسترسی به آموزش ابتدایی و متوسطه را برای تمامی دانش‌آموزان بدون توجه به ملیت و وضعیت اقامت قانونی آنها فراهم نموده است؛ اما باین‌وجود موانعی برای ثبت‌نام مهاجران و پناهندگان در مدارس واقعی وجود دارد که از جمله آنها می‌توان به پیشداوری و ترس از بیگانه در مدارس و ناتوانی مدارس در برقراری ارتباط با تجارب پیشین تحصیلی این مهاجران و راهنمایی گرفتن از آن برای سازگاری فرد با شرایط تحصیلی جدید اشاره نمود. علاوه بر نرخ بالای اخراج و ترک تحصیل در بین دانش‌آموزان مهاجر که نشان دهنده مسائل کلیدی در رابطه با آموزش مهاجران می‌باشد، کیفیت آموزش‌های ارائه‌شده به مهاجران نیز از موضوعات مهم است، که در بسیاری از موارد توجه بسیار کمی در تربیت معلم برای تدریس و آموزش در کلاس‌های درس چند فرهنگی و چندزبانه و حتی در سطح مدرسه نیز سرمایه‌گذاری و حمایت کمی از این موضوع شده است. باید گفت که آموزش به طرز مهمی به‌عنوان چهارمین ستون و یا ستون مرکزی نیازهای انسان بعد از غذا، پناهگاه و سلامتی محسوب می‌شود. کودکان موجوداتی آسیب‌پذیر و وابسته هستند؛ آنها نه‌تنها از لحاظ فیزیکی بلکه از نظر ذهنی نیز در حال رشد هستند. حوادث و خشونت‌ها و ازهم‌پاشیدگی خانواده و جامعه، رشد و سلامت جسمی دانش‌آموزان را به‌شدت تحت تأثیر قرار می‌دهد. در این بین آموزش فرصت‌هایی را برای خانواده‌ها و جوامع جهت درمان فرایندهای مرتبط با آسیب‌های وارد شده (از جمله مهاجرت) و فراگیری

1. Organization for Economic Co-operation and Development) OECD(

مهارت‌ها و ارزش‌های مورد نیاز برای آینده‌ای صلح‌آمیزتر و حکمرانی محلی و ملی فراهم میکند (کوشکی و همکاران، ۱۳۹۹: ۲۲).

با این حال، تحصیل دانش آموزان افغانستانی در ایران چالش و دغدغه‌هایی برای آنها در پی داشته است چرا که سیاست‌های مهاجرتی ایران در طول مدت سی سال حضور آنها در ایران هرگز از ثبات کافی برخوردار نبوده و وضعیت تحصیل برای دانش‌آموزان افغانستانی<sup>۱</sup> نیز تابعی از همین سیاست‌های ناپایدار و بی ثبات بوده است. در طی سالیانی که دانش‌آموزان افغانستانی در کنار دانش‌آموزان ایرانی درس خوانده‌اند، سالیانی از تحصیل محروم مانده‌اند و نیز سالیانی به شرط داشتن اقامت مجاز با پرداخت شهریه قادر به تحصیل شده‌اند (میرزایی، ۱۳۹۶: ۴۶). با این حال این دانش‌آموزان در حال حاضر با وجود سختی‌های متعدد مشغول به تحصیل هستند و نیاز هست که از شرایط برابر تحصیلی نسبت به دانش‌آموزان ایرانی برخوردار باشند. موضوع مهم‌تری که کودکان افغانستانی در مدارس ایران تجربه می‌کنند، مسئله خشونت<sup>۲</sup> است که در اشکال کلامی، رفتاری و فیزیکی مشاهده می‌گردد. کودکان و نوجوانان مهاجر در هنگام ورود به مدرسه با گروهی از دانش‌آموزان و معلمان روبرو می‌شوند که به لحاظ زبانی، فرهنگی و گاه رفتاری با آنها متفاوت هستند و این امر گاه منجر به تمسخر لهجه، فرهنگ، رفتار و ظاهر آنها توسط گروه غالب می‌گردد (کوشکی و همکاران، ۱۳۹۹: ۲۲). همچنین به دلیل اینکه حس می‌شود که این دانش‌آموزان از امکانات رایگان مدارس ایران استفاده می‌کنند و به نوعی حق دانش‌آموزان ایرانی را ضایع می‌کنند، با آنها رفتار مناسبی نمی‌شود و این رفتار نامناسب به شکل اقسام مختلف خشونت جلوه می‌نماید. مسئله خشونت علیه دانش‌آموزان افغانستانی به لحاظ روانشناسی و سلامت روان با اهمیت است، چراکه گاه منجر به انزوا، گوشه‌گیری، بحران هویت و ناتوانی در برقراری ارتباط با دانش‌آموزان می‌گردد که بر سایر امور زندگی مانند پیشرفت تحصیلی، مشکلات سازگاری و ارتباط مؤثر و غیره آنها نیز تأثیرگذار است (کوشکی و همکاران، ۱۳۹۹: ۲۲). اگرچه به دلیل شرایط سنی دانش‌آموزان، خشونت دانش‌آموزان ایرانی نسبت به همسالان افغانستانی خود دارای اهمیت کمتری است، اما به هیچ‌عنوان نمی‌توان خشونت معلمان نسبت به دانش‌آموزان افغانستانی را کم‌اهمیت جلوه داد. خشونت معلم به‌عنوان استفاده عمدی معلمان از قدرت، در برابر دانش‌آموزان در اشکال مختلف از جمله فیزیکی، کلامی، روانی و جنسی تصور می‌شود که هدفش آسیب‌رساندن است (پسکین<sup>۳</sup>، ۲۰۱۴).

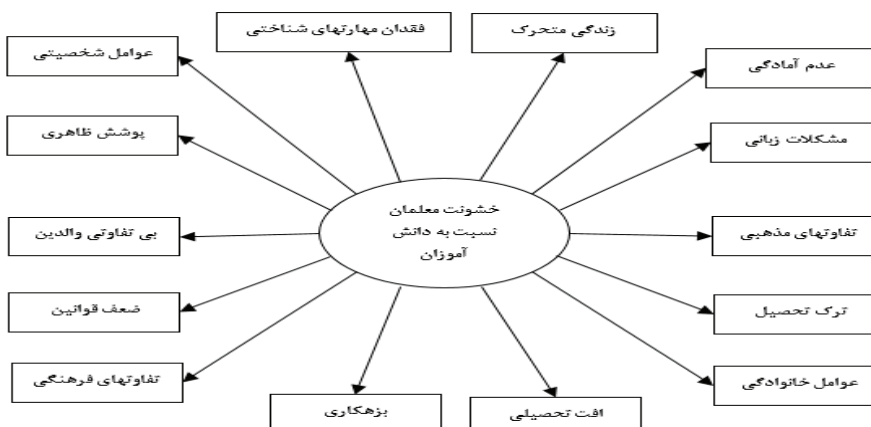
1. Afghan Students
2. Violence
3. Pişkin

## چارچوب نظری پژوهش

برای انجام پژوهش حاضر، مطالعه مبانی نظری و پیشینه موجود در خصوص خشونت علیه دانش‌آموزان انجام شده است. پیشینه پژوهشی موجود حکایت از آن دارد که از دیدگاه مدیران و معلمان، خشونت در مدارس انجام میشود و گاهاً در شدت آن اغراق هم میشود. این گزارشات اگرچه آمار مستند و مستدلی ندارد لیکن شواهد موجود حکایت از آن دارد. میسمن<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۲۲)، نیکا<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۲۲)، سلیمی<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۲۱)، چوی<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۲۱)، لولیناد<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۲۱)، مایر<sup>۶</sup> و همکاران (۲۰۲۱)، بوش<sup>۷</sup> و همکاران (۲۰۲۱)، لوپز<sup>۸</sup> و همکاران (۲۰۲۱) و گانگر<sup>۹</sup> و همکاران (۲۰۲۱) خشونت‌های موجود در مدارس را عاملی آسیب‌رسان به شرایط روحی و روان‌شناختی دانش‌آموزان عنوان کردند و آن را زمینه‌ساز کاهش عملکرد تحصیلی و انگیزه پیشرفت تحصیلی عنوان نمودند. باین‌حال به دلیل اثرات مخرب خشونت در مدارس، پژوهشگران و مسئولان حوزه آموزشی کشور علاقه‌مند به درک و پیشگیری از اعمال خشونت‌آمیز در مدارس هستند و همان‌گونه که در تحقیقات پیشین مشاهده گردید، تحقیقی یافت نشد که به بررسی خشونت معلمان نسبت به دانش‌آموزان افغانستان پرداخته باشد و فقر پژوهشی در این زمینه کاملاً احساس می‌گردد. با توجه به حضور محقق در جامعه مورد پژوهش که تعداد زیادی از دانش‌آموزان مهاجر در آن حضور دارند و سال به سال رو به افزایش نیز است، شواهدی مبنی بر خشونت علیه دانش‌آموزان را جمع‌آوری کرده است. بررسی محقق روی مبانی نظری و پیشینه منجر به شناسایی عواملی که منجر به خشونت می‌شوند گردیده است که این عوامل رویهم چارچوب نظری و نهایتاً مدل مفهومی پژوهش را مطابق شکل زیر (شکل ۱) تشکیل داده‌اند.

بر این اساس محقق قصد دارد مدل مفهومی ترسیم شده را توسعه داده و به ورطه سنجش بگذارد و لذا این سوال را مطرح کرده است که دلایل خشونت معلمان نسبت به دانش‌آموزان افغانستانی چیست؟

1. Messman
2. Nneka
3. Salimi
4. Choi
5. Lunneblad
6. Mayer
7. Bush
8. López
9. Güngör



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش؛ منبع: محقق (برگرفته از نتایج پژوهش‌های سایرین)

## روش پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ هدف کاربردی و به لحاظ نحوه گردآوری داده‌ها از نوع پژوهش‌های میدانی و آمیخته اکتشافی بود. با عنایت به هدف اصلی، روش انجام پژوهش در بخش کیفی، تحلیل تم و در بخش کمی، مدلسازی بود. جامعه آماری در هر دو بخش کیفی و کمی، مشابه هم و یکسان میباشند. جامعه آماری شامل اساتید مدیریت آموزشی مسلط به بحث خشونت در آموزش و پرورش (افرادی که حداقل دو پژوهش در قالب مقاله علمی پژوهشی، سخنرانی در مجامع علمی، تألیف و ترجمه کتاب، طرح پژوهشی و ... در زمینه موضوع پژوهش حاضر انجام داده‌اند)، مدیران و معلمان مدارس که دانش‌آموزان افغانستانی در آنها در حال تدریس بودند. نمونه‌گیری در هر سه گروه به صورت هدفمند و با انجام مصاحبه تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت و در مصاحبه ۱۷ اشباع حاصل شد است، اما باین وجود مصاحبه تا نفر بیستم برای اطمینان از نتایج ادامه یافت. مصاحبه به صورت نیمه ساختارمند) با گروه‌های کانونی) به عمل آمد و مؤلفه‌ها و مهمترین دلایل خشونت معلمان نسبت به دانش‌آموزان افغانستانی شناسایی شد. سپس الگوسازی ساختاری تفسیری نیز به‌عنوان یکی از روش‌های اجماعی مورد استفاده قرار گرفت. این روش از شیوه‌های مناسب برای تحلیل تأثیر یک عنصر بر دیگر عناصر بوده و ترتیب و جهت روابط پیچیده میان عناصر یک نظام را بررسی میکند. به‌بیان دیگر، ابزاری است که به‌وسیله آن، گروه می‌تواند بر پیچیدگی بین عناصر غلبه کند. از سؤالات مصاحبه به منظور شناسایی دلایل خشونت معلمان نسبت به دانش‌آموزان افغانستانی و از پرسشنامه برگرفته از بخش کیفی در قالب پرسشنامه ساختاری- تفسیری در

بخش کمی استفاده شد. این پرسشنامه به صورت دو به دویی، ۶ مؤلفه‌ی شناسایی شده در بخش کیفی را مورد مقایسه قرار داد. جهت بررسی روایی کدهای استخراج شده، از قابلیت باورپذیری (اعتبار)، انتقال پذیری و تأیید پذیری استفاده شد (جدول ۱).

جدول ۱. روایی و پایایی بخش کیفی

نتیجه	روش		
تأیید	تأیید فرایند پژوهش توسط هفت متخصص	قابلیت باورپذیری (اعتبار)	روایی
تأیید	استفاده از دو کدگذار جهت کدگذاری چند نمونه مصاحبه		
تأیید	نظرات سه متخصص که در پژوهش مشارکت نداشتند	انتقالپذیری	روایی
تأیید	ثبت و ضبط تمامی مصاحبه‌ها	تأییدپذیری	
تأیید	در اختیار قرار دادن اطلاعات به اساتید راهنما و مشاور	مطالعه حسابرسی فرایند	روایی
تعداد کل کدها: ۸۰ تعداد کل توافقات: ۳۷ تعداد کل عدم توافقات: ۶ پایایی بین دو کدگذار: ۹۲/۵٪ بیشتر از ۶۰٪ و تأیید پایایی	تحلیل سه مصاحبه توسط محقق و همکار و مشخص نمودن کدهای مشابه و غیرمشابه	توافق درون موضوعی دو کدگذار	

روایی بخش کمی نیز به تأیید اساتید (۸ نفر) رسید و پایایی با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ، ۰/۸۰ به دست آمد. از نرمافزار MaxQDA نسخه Pro به منظور تحلیل مصاحبه‌ها، از نرمافزار SPSS به منظور توصیف ویژگیهای جمعیت‌شناختی و از نرمافزار MicMac برای طراحی مدل استفاده شد.

### یافته‌های پژوهش

یافته‌های توصیفی مربوط به نمونه‌های آماری پژوهش حاضر در جدول ۲ به نمایش گذاشته شده است.

جدول ۲. یافته‌های توصیفی پژوهش

ویژگی‌های جمعیت شناختی	گروه‌ها	فراوانی	درصد
جنسیت	مرد	۱۷	۸۵
	زن	۳	۱۵
گروه نمونه	اساتید دانشگاهی	۸	۴۰
	مدیران مدارس	۵	۲۵
	معلمان مدارس	۷	۳۵
سابقه شغلی	کمتر از ۱۰ سال	۲	۱۰
	۱۱ تا ۲۰ سال	۸	۴۰
	بیش از ۲۰ سال	۱۰	۵۰

نتایج توصیفی پژوهش نشان داد که نمونه‌های پژوهش شامل ۸۵٪ مرد و ۱۵٪ زن بودند. همچنین ۲۵ درصد از نمونه‌های پژوهش در دسته مدیران مدارس، ۳۵ درصد در دسته معلمان مدارس و ۴۰ درصد در دسته اساتید دانشگاهی بودند؛ و نهایتاً بیشترین سابقه شغلی نمونه‌ها در گروه بیشتر از ۲۰ سال سابقه بود (۵۰ درصد). نتایج بخش کیفی (تحلیل تم) نشان داد که ۶ مؤلفه‌ی ویژگی‌های فردی معلمان، پیش‌زمینه‌های ذهنی منفی معلم، قوانین پیشگیرانه، آشنا نبودن افغانستانی‌ها از حقوق خود، مدیریت ضعیف مدیران مدارس، رفتار عموم جامعه نسبت به مهاجرین افغانستانی می‌باشد. در ادامه از طریق رویکرد ساختاری تفسیری، مدل پژوهش ارائه می‌شود.

مدل‌سازی ساختاری تفسیری یکی از روش‌های طراحی سیستم‌ها، به‌ویژه دستگاه‌های اقتصادی و اجتماعی است که با بهره‌برداری از ریاضیات، رایانه و نیز مشارکت متخصصان، سیستم‌های بزرگ و پیچیده را طراحی می‌کند. روش ISM توسط وارفیلد<sup>۱</sup> مطرح شد. این روش یک فرایند تعاملی است که در آن مجموعه‌ای از عناصر مختلف و مرتبط با همدیگر در یک مدل نظام‌مند و یکپارچه ساختار بندی می‌شوند. این تکنیک به برقراری نظم در روابط پیچیده میان عناصر یک سیستم کمک زیادی می‌کند. به عبارت دیگر مدل‌سازی ساختاری تفسیری، فرایند یادگیری تکاملی است که از طریق تفسیر نظرات گروهی از خبرگان به چگونگی ارتباط بین مفاهیم یک مسئله می‌پردازد و ساختاری جامع از مجموعه‌ی پیچیده‌ی مفاهیم ایجاد می‌کند و افزون بر مشخص کردن تقدم و تأخر تأثیرگذاری عناصر بر یکدیگر،

1. Warfield

جهت و شدت رابطه‌ی عناصر یک مجموعه‌ی پیچیده را در ساختار سلسله مراتبی تعیین می‌کند

### تشکیل ماتریس خود تعاملی ساختاری ۱

در این مرحله عوامل شناسایی شده وارد ماتریس خود تعاملی ساختاری (SSIM) می‌شوند. این ماتریس، یک ماتریس ابعاد به عوامل (یکی در سطر و دیگری در ستون) می‌باشد که در سطر و ستون اول آن عوامل به ترتیب ذکر می‌شوند. به عبارتی این ماتریس برای تجزیه و تحلیل ارتباط بین عناصر تشکیل و برای نشان دادن ارتباطات بین آنها از چهار نماد زیر استفاده می‌شود:

V: عامل سطر (i) می‌تواند زمینه‌ساز رسیدن به عامل ستون (j) باشد. (ارتباط یک‌طرفه بین i و j)

A: عامل ستون (j) می‌تواند زمینه‌ساز رسیدن به عامل سطر (i) باشد. (ارتباط یک‌طرفه بین i و j)

X: بین عامل (i) و عامل (j) ارتباط دوجانبه وجود دارد. به عبارتی هر دو می‌توانند زمینه‌ساز رسیدن به همدگیر شوند (ارتباط دو طرفه از i و j و برعکس).

O: هیچ ارتباطی بین دو عامل (ij) وجود ندارد.

جدول ۳. ماتریس خود تعاملی ساختاری (SSIM)

عوامل	ویژگیهای فردی معلمان	پیشزمینه‌های ذهنی	قوانین پیشگیرانه	حقوق افغانستانی‌ها	مدیران مدارس	رفتار عموم جامعه
ویژگیهای فردی معلمان		X	O	O	O	O
پیشزمینه‌های ذهنی			A	O	A	A
قوانین پیشگیرانه				O	X	V
حقوق افغانستانی‌ها					V	V
مدیران مدارس						O
رفتار عموم جامعه						

## تشکیل ماتریس دستیابی اولیه ۱

در این مرحله با تبدیل نمادهای ماتریس SSIM به اعداد صفر و یک بر حسب قواعد زیر می‌توان به ماتریس به RM دست پیدا کرد. این قواعد به صورت زیر است:

الف: اگر خانه (i و j) در ماتریس SSIM نماد V گرفته است، خانه‌ی مربوط در ماتریس دستیابی عدد یک می‌گیرد و خانه قرینه آن یعنی خانه‌ی (j و i) عدد صفر می‌گیرد.

ب: اگر خانه (i و j) در ماتریس SSIM نماد A گرفته است، خانه‌ی مربوط در ماتریس دستیابی عدد صفر می‌گیرد و خانه قرینه آن یعنی خانه‌ی (j و i) عدد یک می‌گیرد.

ج: اگر خانه (i و j) در ماتریس SSIM نماد X گرفته است، خانه‌ی مربوط در ماتریس دستیابی عدد یک می‌گیرد و خانه قرینه آن یعنی خانه‌ی (j و i) عدد یک می‌گیرد.

ج: اگر خانه (i و j) در ماتریس SSIM نماد O گرفته است، خانه‌ی مربوط در ماتریس دستیابی عدد صفر می‌گیرد و خانه قرینه آن یعنی خانه‌ی (j و i) عدد صفر می‌گیرد.

جدول ۴. ماتریس دستیابی اولیه (RM)

عوامل	ویژگیهای فردی معلمان	پیشزمینه‌های ذهنی	قوانین پیشگیرانه	حقوق افغانستانی‌ها	مدیران مدارس	رفتار عموم جامعه
ویژگیهای فردی معلمان	۱	۱	۰	۰	۰	۰
پیشزمینه‌های ذهنی	۱	۱	۰	۰	۰	۰
قوانین پیشگیرانه	۰	۱	۱	۰	۱	۱
حقوق افغانستانی‌ها	۰	۰	۰	۱	۱	۱
مدیران مدارس	۰	۱	۱	۰	۱	۰
رفتار عموم جامعه	۰	۱	۰	۰	۰	۱

## تشکیل ماتریس دستیابی نهایی

پس از اینکه ماتریس دستیابی اولیه به دست آمد، باید سازگاری درونی آن برقرار شود. به عنوان نمونه اگر عامل ۱ منجر به عامل ۲ شود و عامل ۲ هم منجر به عامل ۳ شود، باید عامل ۱ نیز منجر به عامل ۳ شود و اگر در ماتریس دستیابی این حالت برقرار نبود، باید ماتریس اصلاح شده و روابطی که از قلم‌افتاده جایگزین شوند. برای سازگار کردن ماتریس روش‌های مختلفی پیشنهاد شده است که در اینجا به دو روش کلی اشاره می‌شود:

روش اول: تعدادی از محققان بر این عقیده‌اند که پس از جمع‌آوری نظرات خبرگان و به دست آوردن ماتریس‌های SSIM و دستیابی، در صورتی که ناسازگاری درون ماتریس دستیابی

مشاهده شد، باید دوباره پرسشنامه به‌وسیله خبرگان پر شود آنگاه دوباره سازگاری ماتریس دستیابی چک شود و این کار آن‌قدر باید ادامه پیدا کند تا اینکه سازگاری برقرار شود.

روش دوم: در این روش از قوانین ریاضی برای ایجاد سازگاری در ماتریس دستیابی استفاده می‌شود، به این صورت که ماتریس دستیابی را به توان  $(K+1)$  می‌رساند  $K > 1$  می‌باشد. البته عملیات به توان رساندن ماتریس باید طبق قاعده بولن باشد. طبق این قاعده  $1+1=1$  و  $1 \times 1 = 1$  می‌باشد.

در تحقیق حاضر از روش اول شده استفاده است. از آنجاکه در این تحقیق برای پر کردن پرسشنامه‌ها از چند خبره استفاده‌شده، برای تشکیل ماتریس دستیابی نهایی از روش مد بر اساس بیشترین فراوانی در هر درایه ۱ استفاده‌شده است.

جدول ۵. ماتریس دستیابی نهایی

عوامل	ویژگیهای فردی معلمان	پیشزمینه‌های ذهنی	قوانین پیشگیرانه	حقوق افغانستانی‌ها	مدیران مدارس	رفتار عموم جامعه	نفوذ
ویژگیهای فردی معلمان	۱	۱	۰	۰	۰	۰	۲
پیشزمینه‌های ذهنی	۱	۱	۰	۰	۰	۰	۲
قوانین پیشگیرانه	۰	۱	۱	۰	۱	۱	۴
حقوق افغانستانی‌ها	۰	۰	۰	۱	۱	۱	۳
مدیران مدارس	۰	۱	۱	۰	۱	۰	۳
رفتار عموم جامعه	۰	۱	۰	۰	۰	۱	۲
وابستگی	۲	۵	۲	۱	۳	۳	

### تعیین سطح و اولویت متغیرها

برای تعیین سطح و اولویت متغیرها، مجموعه‌ی دستیابی و مجموعه‌ی پیش‌نیاز برای هر عامل تعیین می‌شود. مجموعه‌ی دستیابی هر عامل شامل عواملی می‌شود که از طریق این عامل می‌توان به آن رسید و مجموعه‌ی پیش‌نیاز شامل عواملی می‌شود که از طریق آنها می‌توان به این عوامل رسید. این کار با استفاده از ماتریس دستیابی انجام می‌شود. بعد از تعیین ماتریس دستیابی و پیش‌نیاز برای هر عامل، عناصر مشترک در مجموعه دستیابی

۱. درایه به هر یک از عناصر که درون ماتریس می‌آیند می‌گویند. در صورتی که مقدار یک داریه مشخص نباشد، برای مشخص کردن هر درایه عدد ردیف و ستون آن را به صورت پایین نویس حرف کوچک نام ماتریس نوشته میشود.

و پیش‌نیاز برای هر عامل شناسایی می‌شوند. پس از تعیین این مجموعه‌ها نوبت به تعیین سطح عوامل (عناصر) می‌رسد. منظور از سطح عناصر این است که عامل‌ها بر سایر عوامل تأثیرگذارند یا از سایر عوامل تأثیر می‌پذیرند. عواملی که در بالاترین سطح (سطح ۱) قرار می‌گیرند تحت تأثیر سایر عوامل بوده و عامل دیگری را تحت تأثیر قرار نمی‌دهند. در اولین جدول عاملی دارای بالاترین سطح می‌باشد که مجموعه دستیابی و عناصر مشترک آن کاملاً یکسان باشند. پس از تعیین این عامل یا عوامل، آنها از جدول حذف می‌شوند و با سایر عوامل باقیمانده‌ی جدول بعدی تشکیل می‌شود. این عوامل سطح یک را تحت تأثیر قرار می‌دهند و خود تحت تأثیر عوامل سطح سه هستند. این کار تا تعیین سطح تمام عوامل ادامه می‌یابد.

جدول ۶. تعیین سطوح تغییرها (تکرار اول)

سطح	مجموعه مشترک	مجموعه پیش‌نیاز	مجموعه دستیابی	عوامل
اول	۲-۱	۲-۱	۲-۱	۱. ویژگی‌های فردی معلمان
اول	۲-۱	۲-۱	۲-۱	۲. پیشزمینه‌های ذهنی
	۵-۳	۵-۳	۶-۵-۳-۲	۳. قوانین پیشگیرانه
	۴	۴	۶-۵-۴	۴. حقوق افغانستانی‌ها
	۵-۳	۵-۴-۳	۵-۳-۲	۵. مدیران مدارس
	۶	۶-۴-۳	۶-۲	۶. رفتار عموم جامعه

جدول ۷. تعیین سطوح تغییرها (تکرار دوم)

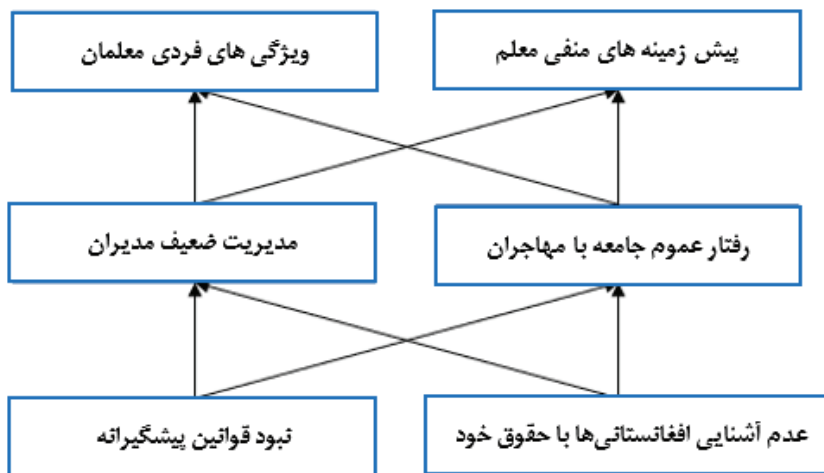
سطح	مجموعه مشترک	مجموعه پیش‌نیاز	مجموعه دستیابی	عوامل
	۵-۳	۵-۳	۶-۵-۳	۳- قوانین پیشگیرانه
	۴	۴	۶-۵-۴	۴- حقوق افغانستانی‌ها
دوم	۵-۳	۵-۴-۳	۵-۳	۵- مدیران مدارس
دوم	۶	۶-۴-۳	۶	۶- رفتار عموم جامعه

جدول ۸. تعیین سطوح تغییرها (تکرار سوم)

سطح	مجموعه مشترک	مجموعه پیش‌نیاز	مجموعه دستیابی	عوامل
سوم	۳	۳	۳	۳- قوانین پیشگیرانه
سوم	۴	۴	۴	۴- حقوق افغانستانی‌ها

## ترسیم مدل ساختاری تفسیری

در این مرحله بر اساس سطوح تعیین شده و ماتریس دستیابی نهایی، مدل ترسیم می‌شود.



شکل ۲. مدل مهمترین دلایل خشونت معلمان نسبت به دانش آموزان افغانستانی

### تجزیه و تحلیل قدرت نفوذ - وابستگی

جمع سطری مقادیر در ماتریس دستیابی نهایی برای هر عنصر بیانگر میزان نفوذ و جمع ستونی نشانگر میزان وابستگی خواهد بود. عواملی که در سطوح پایین تر مدل قرار دارند به دلیل دارا بودن قدرت پیش برندگی بیشتر به عنوان عوامل هادی و عواملی که در سطوح بالاتر قرار دارند به دلیل وابستگی به عوامل هادی، پیرو محسوب می‌شوند (شکل شماره ۲). بر اساس قدرت نفوذ و وابستگی، چهار گروه از عناصر قابل شناسایی خواهند بود که عبارت‌اند از:

خودمختار: عواملی که دارای قدرت نفوذ و وابستگی ضعیف می‌باشند.

وابسته: عواملی که دارای قدرت نفوذ کم ولی وابستگی شدید می‌باشند.

متصل (پیوندی): عواملی که دارای قدرت نفوذ و وابستگی زیاد هستند.

مستقل: عواملی که دارای قدرت نفوذ قوی ولی وابستگی ضعیف می‌باشند.

با توجه به شکل ۲، نبود قوانین پیشگیرانه در منطقه مستقل، پیش‌زمینه‌های ذهنی منفی در معلمان در منطقه وابسته و ویژگی‌های فردی معلمان، آشنا نبودن افغانها از حقوق خود، مدیریت ضعیف مدیران مدارس و رفتار عموم جامعه نسبت به مهاجرین افغانی در منطقه خودمختار قرار دارند.

۶						
۵		۲				
۴		وابسته				پیوندی
۳			۵			
۲		۱	۶	۳		
۱		خودمختار	۴			مستقل
	۱	۲	۳	۴	۵	۶

قدرت نفوذ

بنابراین می‌توان اینگونه جمع‌بندی نمود که نبود قوانین پیشگیرانه از اهمیت بیشتری نسبت به بقیه موارد برخوردار است.

شکل ۲. قدرت و نفوذ

## بحث و نتیجه‌گیری

آموزش و پرورش نقطه عطف تغییرات اجتماعی، فرهنگی و علمی هر کشوری محسوب می‌شود. برای رسیدن به چنین تغییراتی نیاز به آموزش فراگیر است. آموزش فراگیر مستلزم توجه به تمامی دانش‌آموزان به خصوص دانش‌آموزان اقلیت است. عدم توجه به این موضوع زمینه نابودی ماهیت و کارکردهای آموزش و پرورش را فراهم می‌کند؛ بنابراین توجه به دانش‌آموزان اقلیت از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، یکی از این اقلیتها دانش‌آموزان افغانستانی مشغول به تحصیل در نظام آموزشی ایران هستند. این دانش‌آموزان همواره با چالشهایی در آموزش خود روبه‌رو بوده‌اند که یکی از آنها خشونت است. هدف این پژوهش، مطالعه ساختاری تفسیری مهمترین دلایل خشونت معلمان نسبت به دانش‌آموزان افغانستانی بود. نتایج پژوهش نشان داد که نبود قوانین پیشگیرانه در منطقه مستقل، پیشزمینه‌های ذهنی منفی در معلمان در منطقه وابسته و ویژگیهای فردی معلمان، آشنا نبودن افغانستانی‌ها به حقوق خود، مدیریت ضعیف مدیران مدارس و رفتار عموم جامعه نسبت به مهاجرین افغانستانی در منطقه خودمختار قرار دارند؛ بنابراین نبود قوانین پیشگیرانه از اهمیت بیشتری نسبت به بقیه موارد برخوردار است.

در نظریه به رسمیت شناسی هونت، تمرکز اصلی بر مفهوم مبارزه برای تأیید یا به رسمیت شناسی است؛ در واقع، هرگاه کنشگران احساس کنند به‌طور مکرر تأیید نشده‌اند و هویت آنان به رسمیت شناخته نشود، احساس می‌کنند از حرمتی که مستحق آن‌اند،

برخوردار نشده‌اند و این امر بر توانایی افراد در شکل دادن به هویتی درخور، تأثیر نامطلوبی دارد. احساس نبودن حرمت، مبتنی بر استانداردی، هنجاری است مبنی بر اینکه انسان سزاوار انواع خاصی از به رسمیت‌شناسی و تأیید و بیش از همه، مستحق محبت، حرمت و ارج نهادن است. تضاد و مقاومت و بروز انواع رفتارهای پرخاشگرایانه زمانی پیش می‌آید که انسان‌ها از تأییدی که طبق نظام هنجاری سزاوار آن‌اند، برخوردار نیستند. به بیان هونت<sup>۱</sup>، انکار و اختلال در به رسمیت‌شناسی حقوق افراد در اشکال قانونی و اجتماعی می‌تواند به تصور کنشگران از خود به منزله عضو فعال، برابر و محترم در سیستم اجتماعی آسیب رساند و فرد خود را عضو منفعل و مطرود، بدون حقوق شهروندی و تحقیر شده در سیستمی نابرابر و تهی از عدالت می‌یابد و در واقع، انکار به رسمیت‌شناسی به اهرم محرکی برای منازعات و درگیری‌های اجتماعی تبدیل می‌شود؛ به عبارتی، به عقیده هونت جنبش به رسمیت‌نشاختن زمانی رخ می‌دهد که هویت برخی از گروه‌های اجتماعی (این گروه می‌تواند یک قوم، نژاد، جنس و... باشد) به رسمیت شناخته نمی‌شود؛ خواه این هویت انکار شود، خواه در شناسایی بخشی از آن اختلال ایجاد شود. در واقع، مطابق با نظریه هونت می‌توان چنین گفت که کنشگران اجتماعی قادر به درک میزانی از محرومیت و تحقیر اجتماعی‌اند که ناشی از به رسمیت‌نشاختن از سوی ساختارهای موجود است. بر این اساس، فراهم کردن بستر و زمینه مناسب برای حفظ و تقویت و به قول هونت به رسمیت‌شناسی زبان، ادبیات، هنر، فرهنگ، تاریخ و... همه اقوام مهاجر به وسیله نهادها، مؤسسات مرتبط و نظام اجتماعی در کاهش و پیشگیری این آسیب اجتماعی بیش از پیش ضروری به نظر می‌رسد. در این راستا معلمان نیز به دلیل تفاوت‌های فرهنگی، عدم درک متقابل، عدم پیشرفت تحصیلی مطلوب و یا سوگیری‌های نابجا ممکن است انواع مختلفی از پرخاشگری را نسبت دانش‌آموزان مهاجر به‌ویژه افغانستانی اعمال کنند. این خشونت‌ها می‌تواند زمینه آسیب‌های جدی روانشناختی این دانش‌آموزان را فراهم کند. میسمن<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۲۲)، نیکا<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۲۲)، سلیمی<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۲۱)، چوی<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۲۱)، لولیناد<sup>۶</sup> و همکاران (۲۰۲۱)، مایر<sup>۷</sup> و همکاران (۲۰۲۱)، بوش<sup>۸</sup> و همکاران (۲۰۲۱)، لویز<sup>۹</sup> و همکاران

1. Hount
2. Messman
3. Nneka
4. Salimi
5. Choi
6. Lunneblad
7. Mayer
8. Bush
9. López

(۲۰۲۱) و گانگر<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۲۱) خشونت‌های موجود در مدارس را عاملی آسیب‌رسان به شرایط روحی و روانشناختی دانش‌آموزان عنوان کردند و آن را زمینه‌ساز کاهش عملکرد تحصیلی و انگیزه پیشرفت تحصیلی عنوان نمودند. در مقابل و برای جلوگیری از این مسائل در وهله اول دانش‌آموزان افغانستانی و والدین آنها باید نسبت به حقوق خود آگاه باشند تا بتوانند در صورت بروز خشونت علیه آنها، از حقوق خود دفاع نمایند. متأسفانه بسیاری از دانش‌آموزان در صورت بروز خشونت، پیگیر حقوق خود نیستند، زیرا احساس می‌کنند اعتراض آنها مورد توجه قرار نمی‌گیرد. به این موضوع در تحقیق بازرگان و لواسانی (۱۳۸۲) به خوبی اشاره شده است و یافته‌های این تحقیق درباره واکنش مدرسه در برابر اعمال خشونت بدنی معلمان نسبت به دانش‌آموزان نشان داده است که نظر اغلب دانش‌آموزان این است که مسئولان به هر حال حق را به معلمان می‌دهند، با بی‌اعتنایی و بی‌توجهی می‌کنند و یا خود دانش‌آموز شاکه را تنبیه می‌کنند. در مورد معلمان نیز یک سری آموزش‌ها در زمینه کنترل خشم و آشنایی با پیامدهای حقوقی، روانی و رفتاری عدم کنترل خشم نسبت به دانش‌آموزان نیاز است که این آموزش‌ها می‌تواند از بروز خشم آنها پیشگیری نماید. در این زمینه یاری قلی و همکاران (۱۳۹۶) تأکید و آفری بر تغییر نگرش‌ها در معلمان در مورد اعمال خشونت از طریق برگزاری کلاس‌های آموزشی دارند. بازرگان و لواسانی (۱۳۸۲) نیز یکی از راهکارهای کاهش خشونت معلمان را آموزش معلمان و مسئولان مدرسه می‌دانند. مدیران نیز در این زمینه بی‌تأثیر نیستند و آموزش آنها در زمینه مدیریت بحران در مدرسه در مواقع بروز خشم معلمان بسیار کارگشا است. از سویی خصوصیات فردی معلمان، ناتوانی معلم در اداره کلاس، کلاس‌های پرجمعیت و فضای نامناسب آنها و عدم ارتباط مطلوب میان معلمان و والدین و مسئولان مربوطه، عدم علاقه و انگیزه معلم به تدریس، حقوق و درآمد ناکافی و فشارهای ناشی از فعالیت‌ها و برخوردهای کلاسی (طاهر نژاد جوزم و ابراهیمی نسب، ۱۳۹۶)، نگرش منفی و خصومت‌آمیزی که نسبت به مهاجران (شلیا، ۱۹۹۸) و استفاده از خشونت و تنبیه بدنی به عنوان روشی مؤثر جهت برقراری نظم و انضباط و مشکلات رفتاری دانش‌آموزان در مدارس (فرنگ<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲) به عنوان عوامل زمینه‌ساز خشونت معلمان علیه دانش‌آموزان مورد تأکید قرار گرفته‌اند. همچنین، در بسیاری از مسائل و مشکلات، عدم وجود فرهنگ‌سازی مناسب به عنوان مهم‌ترین دلیل ذکر می‌شود. در موضوع خشونت معلمان نسبت به دانش‌آموزان افغانستانی نیز باید راهکارهای فرهنگی مورد توجه قرار گیرد که می‌تواند شامل مواردی از جمله تغییر فرهنگ جامعه نسبت به مهاجران، فرهنگ‌سازی در خصوص برابری افراد در ملیتهای مختلف در مدرسه و خشونت‌زدایی در سطح جامعه باشد.

1. Güngör
2. Sheila
3. Farag

متأسفانه در بسیاری از مواردی نسبت به مهاجران دیدگاه منفی وجود دارد که به نظر می‌رسد دلیلی آن این است که رفتارهای منفی آنها در سطح جامعه بزرگنمایی می‌شود. البته به دلایل مختلف از جمله فرهنگ، زبان، دین و غیره ممکن است تفاوت‌هایی داشته باشند و حتی به صورت ناخواسته رفتارهایی متضاد با ارزش‌های ملی و مذهبی ایران داشته باشند که راهکار آن قطعاً اعمال خشونت نیست. در این زمینه نباید از تأثیر رسانه‌ها غافل ماند و همان‌گونه یاری قلی و همکاران (۱۳۹۶) اشاره کرده‌اند می‌توان از همکاری رسانه‌ها برای کاهش خشونت معلمان نسبت به دانش‌آموزان افغانستانی استفاده نمود. همچنین راهبرد دیگری که می‌توان از آن استفاده کرد راهکارهای انضباطی شامل برکناری معلمان خاطی، تعلیق معلمان خاطی و اعمال جریمه‌های مادی نسبت به معلمان خاطی باشد. البته قبل از این موضوع باید مقررات لازم در زمینه اعمال خشونت نسبت به دانش‌آموزان تبعه تنظیم گردد. استفاده از راهکارهای انضباطی برای کاهش خشونت معلمان نسبت به دانش‌آموزان در مطالعات دیگر از جمله یاری قلی و همکاران (۱۳۹۶) و بازرگان و لواسانی (۱۳۸۲) مورد تأکید قرار گرفته است.

از طرف دیگر از مهمترین مشکلات دانش‌آموزان می‌توان به عدم آمادگی، فقدان مهارت‌های شناختی و عاطفی دانش‌آموزان اشاره کرد. بنابراین راهبرد مناسب آن ایجاد آمادگی است. این آمادگی به این مفهوم است که مهارت‌های عاطفی، شناختی، اجتماعی و فرهنگی دانش‌آموزان تقویت می‌شود و دانش‌آموزان سایر ملیت‌ها می‌تواند دوران ابتدایی را موفقتر سپری کنند. اما خواه ناخواه دانش‌آموزان سایر ملیت‌ها دچار این عقب افتادگی مهارتی می‌گردند که دلیل آن عدم شرکت در دوره پیش دبستانی است که آن نیز دلایل خود را دارد نظیر مهاجرت تازه آنها به ایران یا جابجایی در شهرهای ایران. این موضوع اثبات شده است که دانش‌آموزان سایر ملیت‌ها که آموزش‌های پیش از دبستان و فعالیت‌های معنادار آن را تجربه می‌کنند نسبت به بقیه دانش‌آموزان که دسترسی به آن ندارند، افق آموزشی بهتری در آینده دارند. در این راستا مطالعات نشان داده‌اند (گرین، ۲۰۱۳؛ واکر و شولز، ۲۰۱۰) که دانش‌آموزان مهاجر معمولاً در دستیابی و آمادگی حضور در آموزش‌های پیش از دبستان یکی از محرومترین گروه‌های جامعه هستند و به همین دلیل مهارت‌های زبانی و سواد این گروه از دانش‌آموزان بسیار پایینتر از همسالان غیرمهاجر خود است و عاملی است که در دوران مدرسه دست مایه خشونت علیه آنها میشود.

یکی دیگر از چالش‌های بزرگ دانش‌آموزان مهاجر سایر ملیت‌ها، لهجه و زبان آنهاست. با توجه به محیط یادگیری زبان فارسی، آنها دارای لهجه‌های متفاوت هستند که تغییر آن نیازمند زمان زیادی است و این موضوع دانش‌آموز و اطرافیان وی در مدرسه را با چالش روبرو میکند و بعضاً دستمایه تحقیر و مسخره‌گی قرار می‌گیرد. بعضاً مشاهده شده است که برخی

دانش‌آموزان به دلیل عدم یادگیری زبان کشور مبدا و یا به دلیل عدم تغییر لهجه به شدت از نظر روحی دچار مشکل و ترک تحصیل نموده است. برای حل این مشکل نیز باید معلمان و دانش‌آموزان و خود دانش‌آموز توجیه شوند که این موضوع ایرادی ندارد و به مرور زمان برطرف خواهد شد و یک نقص و ایراد آموزشی تلقی نمی‌شود.

مسئله مهم دیگر، مسائل فرهنگی است. دانش‌آموزان سایر ملیت‌ها به لحاظ فرهنگی تفاوت‌های اساسی به هم‌کلاسیه‌های خود دارند که ناشی از تفاوت‌های فرهنگی بین دو کشور است. این مسائل می‌تواند سدی برای برقراری ارتباطات صحیح و دوست‌یابی دانش‌آموزان شود و حتی عدم برقراری ارتباط صحیح معلم با دانش‌آموز و بالعکس. برخی مسائل فرهنگی گروه مهاجر (سایر ملیت‌ها) منجر به بدفهمی توسط اکثریت می‌شود و می‌تواند منجر به احساس خشونت در دانش‌آموز شود. این مشکلات فرهنگی به‌خصوص برای دانش‌آموزان مهاجری که ارتباط چشمی را به دور از ادب میدانند و یا والدین آنها حضور در مدرسه را بیاحترامی به معلم تلقی میکنند شدت بیشتری دارد. والدین (۲۰۱۴) در تحقیقی به این نتیجه رسید که والدین مهاجر، آموزش را با ارزش تلقی میکنند و میدانند که آموزش برای کمک به فرزندان آنها جهت دستیابی به زندگی بهتر بسیار مهم است. اما مشاهدات و مصاحبه‌هایی که وی در تحقیق خود با این والدین انجام داده بود، حاکی از آن بود که آنها نقش خود در آموزش فرزندان را نمیدانند که این امر به نوبه خود منجر به بدفهمی پرسنل مدرسه مبنی بر اینکه که والدین مهاجر به دلیل عدم درگیری در مدرسه اهمیت چندانی به آموزش فرزندان خود نمیدهند.

محتوای آموزشی کتاب‌ها نیز بر اساس فرهنگ کشور ایران تهیه شده است و دانش‌آموزان ابتدایی سایر ملیت‌ها نمی‌توانند به خوبی با آنها ارتباط برقرار کنند و این عاملی شده است که معلمان احساس کنند دانش‌آموزان سایر ملیت‌ها نمی‌خواهند در یادگیری همکاری کنند و یا تکالیف شان را به موقع و درست انجام دهند و این باعث می‌شود در برخی مواقع معلمان با آنها بدرفتاری داشته باشند.

علاوه بر چالش‌های آموزشی دانش‌آموزان سایر ملیت‌ها که منبعث از پیشینه خودشان است، چالش‌ها و مشکلاتی نیز از طرف نظام آموزشی کشور برای آنها ایجاد شده است که شرایط خشونت نسبت به آنها را فراهم کرده است. اولین مسئله معلمان مدارس هستند که در زمان استخدام و به‌کارگیری آنها، به درستی تایید صلاحیت نشده‌اند و با توجه به کمبود معلم به اجبار برخی از افراد به عنوان معلم انتخاب و وارد نظام آموزشی شده‌اند که از نظر شخصیتی و فرهنگی خودشان مشکلاتی دارند. این افراد حتی اگر فارغ‌التحصیل دوره‌های معلمی نباشند باید آموزش‌های لازم را می‌گذرانند و سپس به تدریس مشغول می‌شوند که این اتفاق نیفتاده است و این افراد دارای ضعف فرهنگی و شخصیتی به دلیل عدم مهارت

کافی در کلاسداری و تدریس، دست به خشونت علیه دانش‌آموزان می‌زنند که مهاجران سایر ملیت‌ها می‌توانند بیشتر در معرض این خشونت باشند. علاوه بر این معلمان قبل از تدریس باید به این فهم برسند که افراد یکسان نیستند و دارای ویژگی‌های شخصیتی متفاوتی هستند و در یادگیری کاملاً متفاوت و متمایز هستند. بر این اساس بدون قائل شدن تبعیض، رفتار عادلانه و بی‌طرفانه‌ی نسبت به دانش‌آموزان داشته باشند و احترام به قومیتها و فرهنگها بگذارند. موضوع آموزشی دیگر اینکه باید مسائل روانشناسی کودک و نوجوان را به درستی درک کرده باشد و نسبت به دانش‌آموزانی که یادگیری ضعیفتری دارند با صبر و حوصله، وقت بیشتری برای آنها بگذارد تا به سطح کلاس برسند نه اینکه تحقیر شوند.

نظام آموزشی کشور قطعاً دارای قوانین و مقررات برگرفته از قوانین کشوری و بین‌المللی برای مهاجران است. وقتی یک مهاجر سایر ملیت‌ها اجازه دارد در مدارس ایران ثبت نام کند قوانین برخورد با آنها دقیقاً مشابه سایر دانش‌آموزان است و معلمان باید از حق و حقوق آنها مطلع باشند و بدانند هرگونه تعرض به دانش‌آموز چه ایرانی و چه خارجی با مجازات روبرو میشود. ضمناً نظام آموزشی نیز در صورت ارتکاب چنین اعمال از طرف معلمان و کادر مدرسه باید با آنها برخورد کنند و قانون را به درستی اجرا کنند تا کسی به خودش اجازه ندهد به دانش‌آموزی بی‌احترامی یا اهانت کند. لذا نظام آموزشی نیز در این خصوص دارای وظایفی است که می‌تواند به کاهش خشونت علیه دانش‌آموزان کمک کند.

نتیجه کلی منتج از یافته‌های پژوهش حکایت از آن دارد که صرفاً تعداد محدودی از معلمان خشونت نسبت به دانش‌آموزان دارند که شامل دانش‌آموزان ایرانی نیز میشود؛ خشونت نسبت به دانش‌آموزان سه ضلع اصلی دارد دانش‌آموز، معلم و نظام آموزشی؛ به این معنی که اگر خشونتی اعمال میشود ناشی از کارکرد نادرست یکی از این سه ضلع است؛ برخی مواقع انتخاب و آموزش معلم درست نبوده است، برخی مواقع دانش‌آموز و خانواده وی آمادگی و همکاری لازم را برای حضور در مدرسه کسب نکرده‌اند و برخی مواقع نظام آموزشی در به‌کارگیری معلمان، آموزش آنها، فرهنگ‌سازی، تدوین و اجرای قوانین و ... به درستی ایفای نقش نکرده است.

## منابع

- بازرگان، ز؛ لواسانی، م (۱۳۸۲). خشونت بدنی در مدرسه و راهکارهایی برای پیشگیری و کاهش آن. *نوآوری‌های آموزشی*، شماره ۶، ۱۱-۲۸.
- رسول‌زاده اقدم، ص (۱۳۸۱). عوامل مؤثر بر خشونت علیه کودکان در خانواده‌های تهرانی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد منتشرنشده در رشته جامعه‌شناسی، دانشگاه تهران.
- سلیمی، ع؛ داوری، م (۱۳۸۶). جامعه‌شناسی کجروی. قم: پژوهشکده حوزه و دانشگاه.

طاهر نژاد جوزم، ز؛ ابراهیمی نسب، ز (۱۳۹۶). بررسی میزان بروز خشونت کلامی در بین معلمان ابتدایی مدارس دخترانه و پسرانه شهرستان رفسنجان. همایش پیشگیری از خشونت چالش‌ها و راهکارها، کرمان. کشاورز قاسمی، ح؛ نادرپور، ب (۱۳۹۸). گونه شناسی هویتی پناهندگان نسل دوم و سوم افغانستانی در ایران (با تأکید بر استان قزوین). *جغرافیا (برنامه‌ریزی منطقه‌ای)*، سال ۹، شماره ۳، ۱۱۷-۱۳۳.

کرمانی، م؛ حاتمی سیدآباد، ج (۱۳۹۸). مواجهه با خشونت در محیط خانه و عملکرد تحصیلی دانش آموزان (مطالعه موردی: دانش‌آموزان متوسطه دوره اول شهرستان چناران). *مجله علوم اجتماعی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد*، سال ۱۶، شماره ۱، ۵۷-۸۷.

کوشکی، ن؛ فرح‌بخش، ک؛ اسماعیلی، م (۱۳۹۹). تجربه خشونت نمادین در بین دانش‌آموزان مهاجر و پیامدهای روانی-اجتماعی آن. *فصلنامه مددکاری اجتماعی*، دوره ۹، شماره ۳، ۲۰-۲۹.

قادرپور، ث؛ مرتضینژاد، ن (۱۴۰۰). تجربه زیسته معلمان دوره ابتدایی از دلایل افزایش خشونت علیه معلمان. *پژوهش در آموزش ابتدایی*، سال سوم، شماره ۵، ۷۶-۸۹.

میرزایی، ح (۱۳۹۶). بررسی انطباق تحصیلی مهاجران افغانستانی در ایران. *فصلنامه پژوهشنامه مددکاری اجتماعی*، شماره ۱۱، ۴۳-۸۴.

یاریقلی، ب؛ حرفتی سبحانی، م؛ قصابزاده، ج؛ رحیمی، ح (۱۳۹۷). تجربیات معلمان از عوامل زمینه‌ساز خشونت در مدارس: مطالعه پدیدارشناسانه. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، دوره ۱۴، شماره ۱، ۱۵۹-۱۹۷.

یاریقلی، ب؛ حرفتی سبحانی، م؛ قصابزاده، ج؛ سیوانیزاد، ف؛ رحیمی، ح (۱۳۹۶). ادراک معلمان از پیامدهای خشونت و راهکارهای کاهش آن در مدارس: پژوهش پدیدارشناسی. *راہبرد اجتماعی فرهنگی*، شماره ۲۴، ۷۷-۱۰۸.

- Baron, S.W. (2004). General Strain, Street Youth and Crime; A Test of Agnew's Reversed Theory. *Criminology, Academic Research Library*, 42(2): 457-483.
- Bush, H. M., Coker, A. L., DeGue, S., Clear, E. R., Brancato, C. J., & Fisher, B. S. (2021). Do violence acceptance and bystander actions explain the effects of Green Dot on reducing violence perpetration in high schools?. *Journal of interpersonal violence*, 36(21-22), 10753-10774.
- Choi, B. (2021). Cycle of Violence in Schools: Longitudinal Reciprocal Relationship Between Student's Aggression and Teacher's Use of Corporal Punishment. *Journal of interpersonal violence*, 36(3-4), 1168-1188.
- Coulbaly, Draman , et.al (2020). The tale of two international phenomena: Migration and global imbalances. *Journal of Macroeconomics*, 66, 1-28.
- Farag Elbla, A. (2012). Is Punishment (Corporal or Verbal) an Effective means of Discipline in Schools? Case Study of Two Basic Schools in Greater har-toum Sudan. *Social and Behavioral Sciences*, 69: 1656-1663.

- George, L. (2013) A Phenomenological Study Describing Violence Against Educators. Doctoral Dissertation, University Of Phoenix.
- Güngör, H., Değirmendere, M., & Gürbüz, S. (2022). Administrative Perspective on Violence in School Environment in Official High Schools (Sample of Bursa Province). *International Journal of Educational Research Review*, 7(2), 71-87.
- Hoodfar, H. (2004). Families on the Move: The Changing Role of Afghan Refugee Women in Iran. *Hawwa: Journal of Women of the Middle East and the Islamic World*, 2(2): 71-141.
- Leung, A., Ferris, J.S. (2008). School Size and Youth Violence. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 65: 318-333.
- Levy, S.R., Hughes, J.M. (2009). Development of Racial and Ethnic Prejudice among Children, in Todd. D Nelson (Ed), *Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination*, New York: Psychology Press and Taylor & Francis Group.
- López, D. P., Llor-Esteban, B., Ruiz-Hernández, J. A., Luna-Maldonado, A., & Puente-López, E. (2021). Attitudes towards school violence: A qualitative study with Spanish children. *Journal of interpersonal violence*, 0886260520987994.
- Lu, Shuang (2020), Family migration and youth psychosocial development: An ecological Perspective, *Children and Youth Services Review*, 113, P.P.1-8.
- Lunneblad, J., & Johansson, T. (2021). Violence and gender thresholds: A study of the gender coding of violent behaviour in schools. *Gender and Education*, 33(1), 1-16.
- Mayer, M. J., Nickerson, A. B., & Jimerson, S. R. (2021). Preventing school violence and promoting school safety: contemporary scholarship advancing science, practice, and policy. *School psychology review*, 50(2-3), 131-142.
- Messman, E., Heinze, J., Hsieh, H. F., Hockley, N., Pomerantz, N., Grodzinski, A., ... & Zimmerman, M. (2022). Anonymous reporting systems for school-based violence prevention: a systematic review. *Health Education & Behavior*, 10901981211073734.
- Nneka Opara, A., & Wodon, Q. (2022). Student Experiences with Violence in Schools: Insights from a Survey in Two Catholic Schools for Girls in Nigeria. *Journal of Global Catholicism*, 6(2), 44-69.
- Pandeya, S., Ilavarasan, P.V. (2019). People, information and culture: Locating forms of capital by Afghan Sikh refugees in India through ICTs. *Technological Forecasting & Social Change*, 146: 331-338.
- Pişkin, M., Atik, G., Çinkır, Ş., Ogulmus, S., Babadoğan, C., Çokluk, O. (2014).

- The development and validation of Teacher Violence Scale. *Eurasian Journal of Educational Research*, 56: 1-24.
- Rutkowski, L., Rutkowski, D., Engel, L. (2013). Sharp Contrasts at the Boundaries: School Violence and Educational Outcomes Internationally. *Comparative Education Review*, 57(2): 232-259.
- Salimi, N., Karimi-Shahanjarin, A., Rezapur-Shahkolai, F., Hamzeh, B., Roshanaei, G., & Babamiri, M. (2021). Use of a mixed-methods approach to evaluate the implementation of violence and bullying prevention programs in schools. *Education and Urban Society*, 53(6), 607-628.
- Sheila, A., Shannon, M., Escamilla, K. (1999). Mexican immigrants in U.S. schools: Targets of symbolic violence. *Educational policy*, 13(3): 347-370.
- Unhcr. (2019). Global trends: refugees, asylum-seekers, returnees, internally displaced and stateless persons, Geneva, online:<http://www.unhcr.org>, 19 Jun 2019.
- Yang, Y., Qin, L., Ning, L. (2021). School Violence and Teacher Professional Engagement: A Cross-National Study. *Frontiers in Psychology*, 12.