



Examples and frequency of symbolic violence in elementary school curricula

Fereshteh Ashkan, kourosh fathi vajargah, Mahboubeh Arefi, Mahnaz Akhavan Tafti

¹Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

²Professor, Curriculum Studies, Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

³Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

⁴Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran.

Abstract

This study aimed to identify the examples and frequency of symbolic violence in the Iranian elementary school curricula according to teachers and school staff in order to help change the existing curricula by raising and critically addressing this problem. The statistical population comprised teachers and staff of elementary schools in Tehran in academic year 2021-2022. Based on Morgan's table, the sample size was calculated as 384 people who were selected via stratified random sampling. The data were collected via a researcher-made questionnaire. The content validity of the questionnaire was confirmed by experts through content validity ratio (CVR) of 0.62-1 and content validity index (CVI) of 0.79-1. Its construct validity was confirmed via confirmatory factor analysis, and its reliability was 0.70 based on Cronbach's alpha. The data were analyzed via tables, figures, and one-sample t test. The results revealed that, according to the respondents, different types of sociocultural, ideological, economic, political, and non-physical symbolic violence are widely common in elementary schools and can be imposed through all elements of the curricula. Its frequency was very high in the content of the elementary school curricula, high in the setting, the time of instruction, teaching-learning strategies, assessment methods, and the social atmosphere of schools, and to some extent in the goals of the curricula, teaching sources and materials, and teachers.

Key words: curricula, elementary school, symbolic violence.

نمودها و فراوانی خشونت‌نمادین در برنامه

درسی دوره ابتدایی مدارس تهران

فرشته اشکان، کوروش فاطمی vajargah، محبوبه عارفی،

مهناز اخوان تفتی

¹دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی.

²استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

³دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

⁴استاد گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران.

چکیده

این پژوهش با هدف شناسایی و تبیین خشونت‌نمادین و فراوانی شیوع آن در برنامه درسی مدارس ابتدایی از دیدگاه آموزگاران و کادر اجرایی انجام شد تا از طریق طرح مسأله و نگاه منتقدانه به تغییر برنامه موجود کمک کند. روش پژوهش پیمایشی و جامعه آماری آن آموزگاران و کادر اجرایی مدارس ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی 1400-1401 بود. حجم نمونه براساس جدول مورگان، 384 نفر تعیین که به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات پرسشنامه پژوهشگر ساخته بود. روایی محتوایی پرسشنامه با جمع‌آوری نظرات متخصصان و محاسبه دو شاخص روایی محتوایی (0/62 تا 1) و CVR (0/79 تا 1) و CVI (0/79 تا 1) و روایی سازه با تحلیل عاملی تأییدی بررسی و مورد تأیید قرار گرفت. پایایی پرسشنامه نیز با محاسبه آلفای کرونباخ (0/70) بررسی و تأیید شد. داده‌های گردآوری شده در قالب جدول، نمودار و آزمون t تک نمونه‌ای، تحلیل شد. نتایج نشان داد که انواع خشونت‌نمادین با ماهیت‌های اجتماعی- فرهنگی، ایدئولوژیکی، اقتصادی، سیاسی و غیرفیزیکی در حد بسیار زیادی در دوره ابتدایی رواج دارد و می‌تواند از طریق تمامی عناصر برنامه درسی اعمال شود. فراوانی آن در محتوای برنامه‌درسی در حد بسیار زیاد؛ در محیط اجرا، زمان آموزش، راهبردهای یاددهی- یادگیری، روش‌های ارزشیابی و جوامع‌اجتماعی مدرسه در حد زیاد و در اهداف برنامه‌درسی، مواد و منابع آموزشی و معلم تا حدودی، شناسایی شد.

واژه‌های کلیدی: برنامه‌درسی، خشونت‌نمادین، دوره‌ی ابتدایی

مقدمه

هر کودکی حق دارد بدون ترس به مدرسه برود و یاد بگیرد. در صورتی که مدارس، آموزش با کیفیت، فراگیر و ایمن ارائه دهند، کودکان می‌توانند روابط دوستانه برقرار کنند و مهارت‌های حیاتی را که برای گذر از موقعیت‌های اجتماعی نیاز دارند، به دست آورند و یادگیرند. در بهترین شرایط، مدرسه کودکان را در مسیر آینده‌ای امیدوارکننده قرار می‌دهد. برای بسیاری از کودکان در سراسر جهان، مدرسه جایی است که خشونت را تجربه می‌کنند. قلدری، آزار و اذیت، تحقیر و آزار کلامی، سوء استفاده جنسی، تنبیه بدنی و سایر اشکال خشونت می‌تواند به دست همسالان، معلمان یا حتی مقامات مدرسه رخ دهد (Schultz and Packron, 2011).

از دیدگاه جیمز (James)، حتی بهترین مدارس نیز خشونت را از طریق: قوانین و مقررات، محتوای آموزشی، روش‌های آموزشی و غیره اعمال می‌کنند. زمانی که قوانین و مقررات آموزشی بدون مشارکت دانش‌آموز تدوین و اجرا می‌شود و یا برنامه‌درسی مدرسه بدون کوچکترین توجهی به نیازهای دانش‌آموزان و فقط بر اساس نظرات بزرگترها برنامه‌ریزی می‌شود؛ ترویج‌کننده خشونت است (James, 2000:43).

امروزه تعریف مدرسه در کشورهای توسعه یافته تغییر کرده است؛ مدرسه دیگر جایی نیست که به دانش‌آموزان علوم، ریاضیات، خواندن و نوشتن آموزش داده شود؛ مدرسه باید زمینه‌ساز ارتقای سلامت روان نوجوانان و جوانان باشد و همچنین زمینه پیشرفت و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان را نیز فراهم کند. "مدارس را به مکانی سالم، پویا، هیجان‌انگیز و عاری از خشونت تبدیل کنید که شور و شوق زنده بودن، عشق ورزیدن، با هم بودن، بخشیدن، مهربان بودن را به دانش‌آموزان بیاموزد. این یکی از بزرگترین چالش‌های مریبان است. این دانش‌آموزان در آینده پیام‌آور صلح و دوستی به جهان خواهند بود." (hedayati, 2019).

برنامه‌درسی در اعمال یا ترویج خشونت چه نقشی دارد؟ آیا رفتارهای خشونت‌آمیز فقط در برخورد فیزیکی

خلاصه می‌شود؟ خشونت روانی و عاطفی چگونه روی دانش‌آموزان ما و آینده زندگی فردی و اجتماعی آن‌ها تأثیر می‌گذارد؟ چگونه می‌توانیم دانش‌آموزانی با سلامت روانی و با اعتماد به نفس و قوی پرورش دهیم؟

تعاریف خشونت در محیط‌ها و فرهنگ‌های مختلف متفاوت است. سازمان بهداشت جهانی، خشونت را استفاده عمدی از نیروی فیزیکی یا قدرت، تهدید علیه خود، فرد دیگر یا علیه یک گروه یا جامعه تعریف می‌کند که به احتمال زیاد می‌تواند منجر به آسیب، مرگ یا آسیب روانی رشد نامتناسب و محرومیت شود (The Health Organization, 2019 World).

خشونت را می‌توان از منظرهای روان‌شناختی، جامعه‌شناختی، حقوقی، سیاسی، اخلاقی و فلسفی تعریف کرد. شاید در ساده‌ترین شکل بتوان، خشونت را گونه‌ای نیرو دانست که انسان را از درون یا بیرون تحت فشار قرار می‌دهد (Frya, 2011:6).

مفهوم خشونت‌نمادین (Symbolic Violence) توسط پی‌یر بوردیو (Pierre Bourdieu) به منظور تبیین رابطه بین سلطه‌گران و سلطه‌پذیران به عنوان نوعی از خشونت که به صورت نامرئی عمل می‌کند، معرفی شد (Bourdieu, 2001). این نوع خشونت، صورت متفاوت سلطه مشروع و غیرمسلح است که جنبه رسمی و قانونی پیدا می‌کند، طوری که سلطه‌پذیر، خود به نظم مسلط می‌پیوندد و مدافع آن می‌شود، بدون آن که از سازوکارهای آن آگاه باشد. خشونت‌های زبانی و بازنمودهای آن از جمله واقعیت‌های اجتماعی، خشونت‌نمادین هستند (Bourdieu, 2002). به گفته وی، «خشونت‌نمادین نوعی خشونت است که با همدستی ضمنی کسانی که از این خشونت رنج می‌برند و اعمال کننده آن انجام می‌شود. زیرا هر دو گروه از اعمال آن بی‌خبرند» (Bourdieu, 2007:25). در واقع هنجارها و نمادهای اجتماعی از جمله اخلاق، زبان و عواطف اجتماعی هدف اصلی این خشونت هستند. بنابراین غیرمنصفانه یا خلاف کنش متقابل اجتماعی تلقی نمی‌شود و توسط سوژه به شکلی ناگفته و اغلب

موجود و روابط طبقاتی بسیار مؤثر می‌داند (Reuters, 1999).

بوردیو از مفهوم کلیدی خشونت‌نمادین به گونه‌ای استفاده می‌کند که طبقات حاکم بازتولید (Reproduction) فرهنگ خود را با کنترل آموزش تضمین می‌کنند. بنابراین فرهنگ منتقل شده توسط مدرسه میراث فرهنگ جمعی نیست، بلکه فرهنگ طبقات مسلط است. از این رو مدرسه کارگزار خشونت‌نمادین تلقی می‌شود. در طول فرآیند همگانی‌کردن (یعنی رساندن راه‌ها و آداب و رسوم همگانی به گوش مردم از طریق اطلاعات عمومی)، دولت همواره استعداد غضب «حق اعمال خشونت‌نمادین مشروع» را در خود دارد (Bourdieu, 2002).

حوادث خشونت‌بار در مدرسه عبارتند از: توهین، نزاع، تحقیر و ویژگی‌های فیزیکی، روانی، وضعیت اجتماعی، اقتصادی، تعلقات مذهبی یا قومی. اعمال خشونت‌آمیز اغلب به شکل کلامی و در مدارس دارای اقلیت‌های قومی و مناطق حاشیه‌ای رخ می‌دهد (Jigau, Liiceanu & Preuteasa, 2006). به‌طور کلی، آن دسته از دانش‌آموزانی که احساس می‌کنند مورد توجه و مراقبت آموزگاران و هم‌سالان خود قرار می‌گیرند، کمتر احتمال دارد که به رفتارهای خشونت‌آمیز دست بزنند (Wright and Fitzpatrick, 2006). برخی پژوهش‌های جهانی (Blomart, 2001) هم نشان می‌دهد که اعمال خشونت حتی میان دانش‌آموزان دوره ابتدایی رایج است. از این رو مطالعه عمیق و همه‌جانبه در زمینه پیشگیری از خشونت در مدارس ضروری است.

انسان‌ها از پیامدهای خشونت رنج می‌برند و تعادل روحی، عاطفی، روانی و اجتماعی آن‌ها به خطر می‌افتد و دولت‌ها نیز با مشکلات اقتصادی، فرهنگی و خدماتی مواجه هستند. به همین دلیل مسئله خشونت، تبارشناسی، توصیف و تحلیل ریشه‌ها، و ارائه راهکارهای جهانی و علمی برای یافتن راه حل و پیشگیری از آن به منظور رفع موانع توسعه اجتماعی و اقتصادی ضروری به نظر می‌رسد. آمار غیررسمی (به دلیل عدم ارائه آمار

نامحسوس درک می‌شود. تعصب، توهین و تبعیض، اعمال خشونت‌آمیز جدی تلقی می‌شوند؛ زیرا باعث رنج‌هایی می‌شوند که از نظر اجتماعی ناعادلانه نیست (Riscal et al, 2016). طی فرآیندهای این نوع خشونت است که هم قربانی و هم متجاوز در روابط متجاوز/ قربانی شناخته نمی‌شوند. از یک طرف متجاوز از عمل خود به عنوان تأیید و قانونی دانستن برتری و اقتدار خود رضایت دارد و قربانی حتی اگر رنج را تشخیص دهد، اغلب خود را قربانی نمی‌داند. در این نوع خشونت قربانی تنها زمانی قابل درک است که رنج وی را بتوان با یک زبان قابل فهم اجتماعی نشان داد. در مدارس، افراد در معرض این نوع خشونت‌های پنهان قرار می‌گیرند و هیچ‌گونه حمایت اجتماعی در برابر این نوع خشونت ندارند. خشونتی که صدمات جسمی وارد می‌کند به راحتی قابل تأیید است و می‌تواند به طور رسمی در مدرسه ممنوع شود (Riscal et al, 2016). " این نوع از خشونت باعث ایجاد احساسات و واکنش‌های عاطفی در دانش‌آموزان می‌شود؛ در چنین شرایطی دانش‌آموزان احساس می‌کنند که هیچ کنترل و اختیاری بر زندگی و تحصیل خود ندارند و نتیجه طبیعی این فرآیند آسیب زدن به عزت نفس و احساس خود ارزشمندی آن‌هاست که یکی از مؤلفه‌های مهم در منشور حقوق بشر است که باید به آن توجه ویژه شود" (Fathi vajargah, 2002:25-48).

نظام آموزشی به عنوان یک نهاد اجتماعی که از طرف گروه پر قدرت جامعه برنامه‌ریزی و اجرا می‌شود به راحتی می‌تواند عامل خشونت‌نمادین در مورد دانش‌آموزان و گروه‌های انسانی دیگر باشد. یکی از اهداف مهم آموزش و پرورش در همه جوامع، انتقال فرهنگ و درونی‌کردن سرمایه فرهنگی یک جامعه است. بوردیو معتقد است که افراد تحت تأثیر خاستگاه اجتماعی خود با دانش فرهنگی متفاوت و با سرمایه فرهنگی متفاوت وارد نظام آموزشی می‌شوند. بنابراین، تفاوت‌های اولیه در سرمایه فرهنگی دانش‌آموزان بر نتایج تحصیلی، موقعیت آنها در کلاس، مدارک تحصیلی و آینده حرفه‌ای آنها تأثیر می‌گذارد. بوردیو نظام آموزشی را در بازتولید قدرت

(Ghaderi & Ghaderzadeh, 2016).

در اندونزی مدارس دولتی به عنوان مدارس مسلط از طریق تحمیل ایدئولوژی و عادات مرتکب خشونت‌نمادین می‌شوند. گردانندگان این مدارس؛ به مدارس و دانش‌آموزان مدارس خصوصی برچسب منفی؛ و به دانش‌آموزان مدارس دولتی برچسب مثبت می‌زنند. که بر مدارس خصوصی و دانش‌آموزان مدارس خصوصی تأثیر منفی و تأثیر مثبتی بر مدارس دولتی و دانش‌آموزان مدارس دولتی می‌گذارد (Suardi et al, 2020).

Hani Yulindrasari & Lia Aprilianti (2020)

در نتایج تحقیق خود، «حساسیت بیشتر مربیان به زمینه‌ها و ارزش‌های اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و خانوادگی دانش‌آموزان، طراحی و پیاده‌سازی یک برنامه درسی زمینه‌ای (مانند استفاده از زبان محلی به عنوان زبان آموزش)، بازنگری در اعمال قواعدی که نشان‌دهنده اعمال خشونت‌نمادین است در مدارس ابتدایی، درک تنوع دانش‌آموزان و پتانسیل‌های آنها برای ایجاد ارزش‌های مثبت در کودکان و توسعه آموزش و پرورش نه تنها براساس منافع نهادی بلکه براساس نیاز و صدای کودکان را به‌عنوان تلاش‌هایی برای کاهش اعمال خشونت‌نمادین آموزش دوران کودکی پیشنهاد داده‌اند. Cecilia Louise (2019) در پژوهش خود با عنوان «آموزش و پرورش و خشونت‌ها»، دریافت که تعداد بی‌شماری اشکال خشونت در مدرسه وجود دارد، اما بیشترین موارد آن کلامی است که در کلاس‌ها باعث درگیری می‌شود، ولی مورد توجه آموزگاران قرار نمی‌گیرد. Huerta (2018) در نتایج پژوهش خود گزارش کرد که دانش‌آموزانی که با خشونت از انواع مختلف روبرو می‌شوند، قبل از گرفتن مدرک تحصیلی خود اقدام به ترک تحصیل می‌نمایند. Élica dos et al (2018) در مطالعه «آموزش ابتدایی و خشونت‌های خاموش: نتیجه گرفتند که در مدارس ابتدایی کودک را موجودی نابالغ و بدون اراده می‌دانند، که بدون رعایت حقوق شهروندی باید از قوانین پیروی کند و مطیع باشد. Nairs et al (2017) به عدم توسعه حرفه‌ای براساس

رسمی از طرف آموزش و پرورش) خروج از تحصیل بعد از دوره دبستان و حتی در زمان تحصیل در این دوره؛ دانش‌آموزان آسیب پذیر، پرخاشگر، منزوی و با خصوصیات روانی اجتماعی نامناسب نشان‌دهنده وجود عوامل تأثیرگذار بر شخصیت و رشد اجتماعی و عاطفی کودکان و نوجوانان می‌باشد و از آنجا که بعد از خانواده مدرسه مهم‌ترین نهاد اجتماعی است که تأثیر مستقیم بر تمام ابعاد رشد دانش‌آموزان دارد، بررسی علل و عوامل مؤثر بر این مسئله ضروری است.

خشونت‌نمادین اغلب غیرقابل کشف است، زیرا به عنوان امری طبیعی شناخته می‌شود. خشونت‌نمادین از طریق ارزش‌های جمعی درونی شده به وجود می‌آید که به عنوان حقیقت، مناسب، معقول و به عنوان یک فرهنگ توجیه شده‌اند (Aprilianti et al, 2020).

برنامه‌درسی مهم‌ترین و کلیدی‌ترین ابزار آموزش به شمار می‌آید که تمام فرآیندها و تعاملات برنامه‌ریزی شده و اتفاق افتاده در آموزش را شامل می‌شود؛ به همین دلیل برای بررسی و واکاوی علل و عوامل ناهنجاری‌های اجتماعی و احساس عدم‌تعلق به جامعه و خشونت، پرخاشگری، انزوا، احساس حقارت، ... لازم است برنامه درسی به عنوان یک عامل مهم و تأثیرگذار نیز مورد بازنگری قرار گیرد.

اگرچه مشکل خشونت نوجوانان جهانی است، اما شدت، نوع و فراوانی آن در کشورهای مختلف متفاوت است. تا آنجا که گزارش جهانی خشونت و سلامت حاکی از رشد فزاینده خشونت در بین نوجوانان و جوانان به ویژه در کشورهای درحال توسعه است (World Report of Violence and Health, 2005:5). تداوم خشونت نوجوانان، علاوه بر گسترش خشونت در سطح جامعه، می‌تواند چالشی در مسیر تحولات اجتماعی باشد و مانع دستیابی به اهداف فردی و اجتماعی و همچنین تهدیدکننده ارزش‌های اجتماعی باشد. خشونت‌ورزی در مدرسه در مقایسه با مکان‌های دیگر از حساسیت ویژه‌ای برخوردار است. اگر به بروز خشونت در مدرسه فرصت و امکان بدهیم، جامعه فردا؛ خشن‌تر از امروز خواهد شد

تنوع و نیازهای فردی دانش‌آموزان در کادر آموزشی مدارس اشاره دارد. پژوهش Riscal et al (2016) نشان داد که، اشکالی از خشونت (تحقیر، اهانت، طرد کردن و محرومیت) نتیجه تجربه افراد در جامعه است که به صورت صریح و واضح قابل مشاهده نیستند. در پژوهش Elena (2016) نمونه‌های خشونت‌نمادین؛ نگرش منفی به دانش‌آموزانی است که از مناطق محروم می‌آیند و عدم حمایت از اهداف عالی در مورد پیشرفت تحصیلی همه گروه‌های دانش‌آموزان است. تیرادنتس (2015) در مطالعه «خشونت‌نمادین در متن مدرسه: تبعیض، درگیری و حق تحصیل» نتیجه گرفت که؛ یک آموزش تحول آفرین، رهایی‌بخش، زمانی تحقق خواهد یافت که به ویژگی‌ها و تفاوت‌های فردی هردانش‌آموز احترام گذاشته شود، مدرسه باید به‌عنوان محیطی برای یکپارچه‌سازی اجتماعی باشد و نه به‌عنوان ابزاری برای ایجاد و پرورش تبعیض، در زمینه جنسیت، نژاد، رنگ یا عقاید. Amiru (2003) نیز به عدم اعتنا به هویت و خصوصیات فرهنگی به‌عنوان نمونه‌هایی از خشونت‌نمادین در مدرسه اشاره کرده‌اند. Soitu (2001)، به محرومیت جوانانی که کنار گذاشته و یا در موقعیت‌های مختلف محرومیت یا تبعیض اجتماعی، تحقیر و انکار هویت شخصی قرار می‌گیرند و Amiru (2003) نیز به عدم اعتنا به هویت و خصوصیات فرهنگی یک فرد یا یک گروه اشاره کرده‌است. در بخش پژوهش‌های داخلی، رحیمی فردنجان (2022) در نقد و تحلیل سند برنامه‌درسی ملی دریافت که در این سند توجه نسبی به نیازهای آموزشی دانش‌آموزان دوره‌ابتدایی شده است. نتایج پژوهش ادیبان و همکاران (2020) نشان داد که اکثر آموزگاران به تفاوت‌های فرهنگی و قومی بها نمی‌دهند. برخی آموزگاران تنوع را تهدید می‌دانستند. یاری‌قلی و همکاران (2017)، عوامل مولد خشونت در مدارس را درسه مضمون کلی عوامل فردی، مدرسه‌ای و جامعه‌شناختی تقسیم‌بندی کردند. میرحسینی و همکاران (2016)، به نقش مؤثر تولیدات فرهنگی در عدم ارائه خشونت در بین نوجوانان به‌عنوان سرمایه‌های اجتماعی اشاره کرده‌اند.

روش پژوهش

این پژوهش با هدف شناسایی و تبیین خشونت‌نمادین و میزان شیوع آن در برنامه درسی مدارس ابتدایی به روش پیمایشی انجام شده است. جامعه مورد مطالعه پژوهش

روایی صوری پرسشنامه نیز توسط چند نفر از متخصصین بررسی و تأیید شد. روایی‌سازه پرسشنامه، با تحلیل عاملی تأییدی (CFA) مورد بررسی و تأیید قرار گرفت. به منظور اطمینان از پایایی پرسشنامه و همسانی درونی سؤال‌ها، با استفاده از نتایج آزمون مقدماتی پرسشنامه، ضریب آلفای کرونباخ داده‌ها محاسبه شد. مقادیر آلفای به دست آمده (0/75، 0/70 و 0/75)، حاکی از قابل اطمینان بودن پرسشنامه و همسانی درونی گویه‌های آن بر اساس سؤال‌های مرتبط با 3 محور اصلی، (مفهوم و ماهیت خشونت‌نمادین، مصادیق خشونت‌نمادین در برنامه درسی رسمی و مصادیق خشونت‌نمادین در برنامه درسی پنهان)، بود. در نهایت پرسشنامه با بین کادراجرایی و آموزگاران این مدارس توزیع شد. داده‌های گردآوری شده در قالب جداول، نمودار و آزمون t تک نمونه‌ای، مورد تحلیل توصیفی و استنباطی قرار گرفت. تحلیل آماری داده‌ها با به‌کارگیری نرم‌افزارهای Spss-22 و SmartPLS-3 انجام شده است.

یافته‌های پژوهش

داده‌های حاصل از نظرسنجی پیرامون شیوع خشونت‌نمادین در برنامه درسی دوره ابتدایی، با محاسبه شاخص‌های آماری (جدول 1) ارائه شده است.

کادر اجرایی و آموزگاران مدارس ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی 1401-1400 بوده‌اند. حجم نمونه پژوهش براساس جدول مورگان، 384 نفر تعیین شد که با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شده‌اند. ابتدا مناطق نوزده‌گانه آموزش و پرورش شهر تهران به پنج طبقه (شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکزی) تقسیم و از هر طبقه به صورت تصادفی یک منطقه انتخاب شد و از هر کدام از این مناطق نیز شش مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شد. داده‌ها، از طریق پرسشنامه پژوهش‌گر ساخته گردآوری شد. این پرسشنامه براساس نتایج پژوهش کیفی پژوهشگر (1401) در خصوص «شناسایی مصادیق خشونت‌نمادین در برنامه درسی» و حاوی 67 گویه به صورت بسته پاسخ 5 گزینه‌ای لیکرت طراحی شده است. گویه‌های 1 تا 15 در رابطه با ماهیت خشونت‌نمادین، گویه‌های 16 تا 55 میزان شیوع خشونت‌نمادین در برنامه درسی رسمی و گویه‌های 56 تا 67 شیوع خشونت‌نمادین در برنامه درسی پنهان را مورد سنجش قرار می‌دهد. روایی محتوایی گویه‌های پرسشنامه با جمع‌آوری نظرات خبرگان و متخصصان حوزه مرتبط با پژوهش و محاسبه دو شاخص روایی محتوایی CVI و CVR بررسی شد و با توجه به تعداد متخصصین ارزیاب (10 نفر) گویه‌های دارای CVR کمتر از 0/62 و CVI کمتر از 0/79 حذف و در نهایت مورد تأیید قرار گرفت.

جدول 1- شاخص‌های آماری میانگین نمرات هر یک از عوامل خشونت‌نمادین

عامل	میانگین	انحراف استاندارد	t آماره	سطح معناداری	تفاوت میانگین
خشونت‌نمادین با ماهیت اجتماعی- فرهنگی	4.75	0.35	97.99	0.000	1.75
خشونت‌نمادین با ماهیت ایدئولوژیکی	4.63	0.51	62.84	0.000	1.63
خشونت‌نمادین با ماهیت اقتصادی	4.66	0.38	85.15	0.000	1.66
خشونت‌نمادین با ماهیت سیاسی	4.79	0.32	108.90	0.000	1.79
خشونت‌نمادین با ماهیت غیرفیزیکی	4.66	0.21	155.79	0.000	1.66
اهداف	3.21	0.34	12.28	0.000	0.21
محتوا	4.66	0.26	125.76	0.000	1.66
محیط اجرا	4.31	0.19	134.09	0.000	1.31
مواد و منابع	2.83	0.32	-10.62	0.000	-0.17

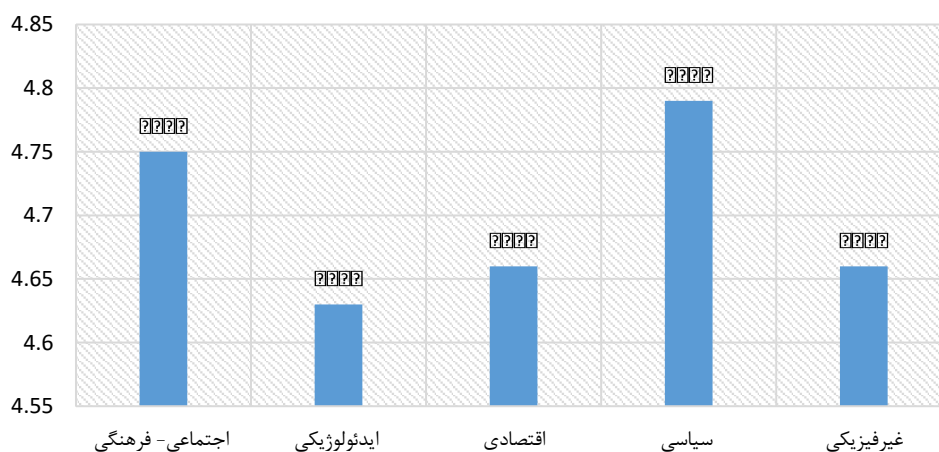
عامل	میانگین	انحراف استاندارد	t آماره	سطح معناداری	تفاوت میانگین
زمان	4.27	0.28	89.05	0.000	1.27
معلم	3.30	0.32	18.50	0.000	0.30
راهبردهای یاددهی- یادگیری	4.06	0.19	107.31	0.000	1.06
ارزشیابی	3.56	0.32	34.35	0.000	0.56
خشونت نمادین در برنامه درسی پنهان مدرسه و جو اجتماعی آن	3.81	0.13	119.96	0.000	0.81

شده است.

الف- فراوانی انواع خوشونت نمادین (از نظر ماهیت) در برنامه درسی دوره ابتدایی

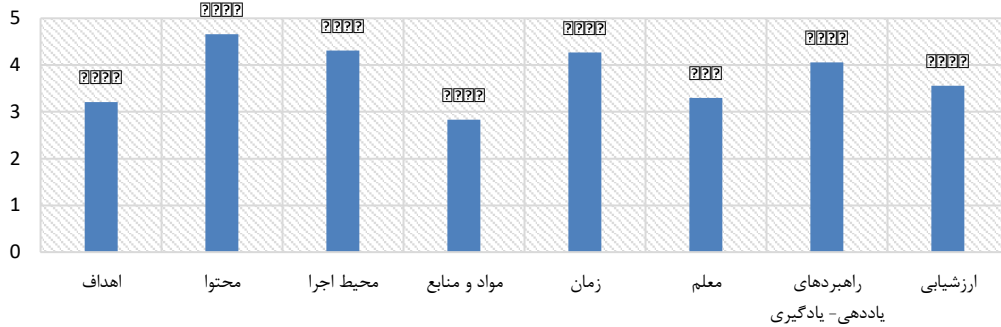
پاسخ پرسش دوم: براساس داده‌های جدول و نمودار 1، و نتایج آزمون‌های آماری با اطمینان 0/99 می‌توان گفت که به اعتقاد پاسخ‌دهندگان انواع خوشونت نمادین با ماهیت اجتماعی- فرهنگی، ایدئولوژیکی، اقتصادی، سیاسی و غیرفیزیکی در حد بسیار زیادی در مدارس دوره ابتدایی رواج دارد.

پاسخ پرسش اول: با توجه به آماره t و سطح معناداری آن در جدول 1، تفاوت میانگین نمرات پاسخ‌دهندگان با میانگین مقیاس از لحاظ آماری معنادار بوده است. بنابراین با اطمینان بیش از 0/99 و بر اساس نظر پاسخ‌دهندگان به پرسشنامه نتایج به شرح نمودارهای (الف) و (ب) فراوانی انواع خوشونت نمادین از منظر ماهیت و مصداق‌های خوشونت نمادین در عناصر برنامه درسی رسمی و پنهان دوره ابتدایی نشان داده شد. لازم به ذکر است گویه‌های پرسشنامه بر اساس نظر متخصصین در امر آموزش و پرورش در عناصر برنامه درسی جای گذاری



نمودار 1- میانگین نمرات شیوع انواع خوشونت نمادین در مدارس دوره ابتدایی

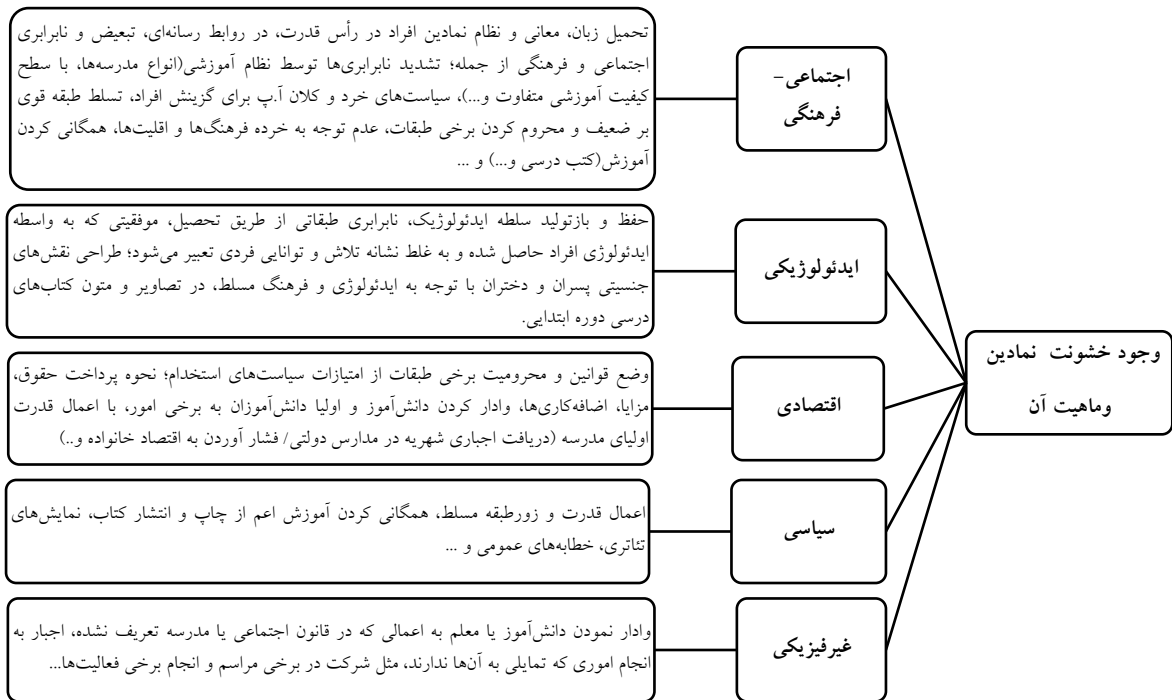
ب- فراوانی مصداق‌های خشونت‌نمادین در عناصر برنامه درسی دوره ابتدایی



نمودار 2- میانگین نمرات شیوع انواع خشونت‌نمادین در برنامه درسی رسمی مدارس دوره ابتدایی

دانش‌آموزان در ارائه محتوا، نداشتن برنامه‌ریزی فعالیت‌های گروهی، بدون توجه به زمینه‌های خانوادگی و فرهنگی متفاوت و ... است.

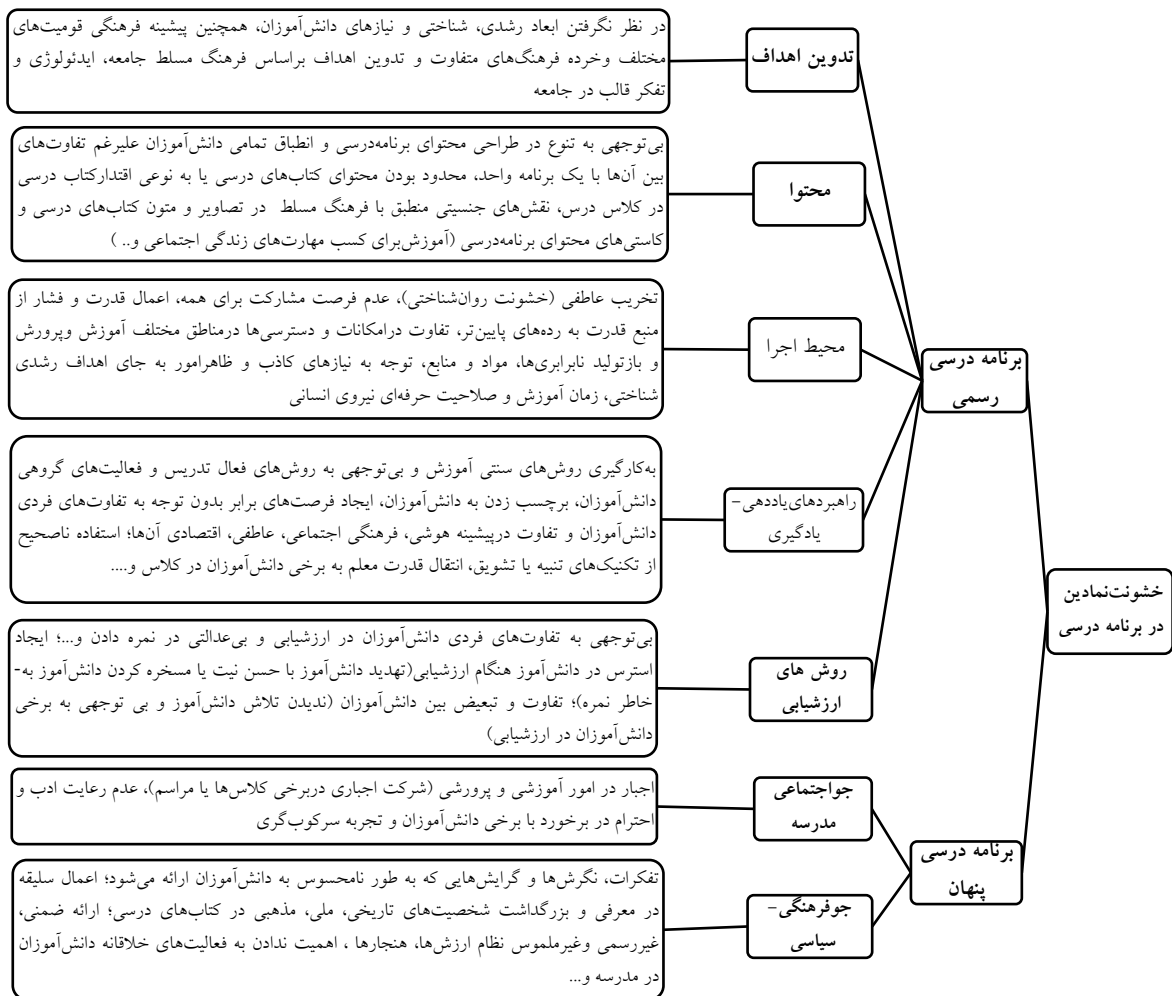
پاسخ پرسش سوم: بر اساس تحلیل نتایج داده‌های به دست آمده از نظرات آموزگاران و کادر اجرایی مدارس، بیشترین میزان شیوع مربوط به محتوای برنامه درسی شامل: کتاب محور بودن، عدم توجه به تفاوت‌های فردی



نمودار 3- الگوی مفهومی استخراج شده از یافته‌های پژوهش (ماهیت خشونت‌نمادین)

می‌توان توان گفت که به اعتقاد پاسخ‌دهندگان خشونت‌نمادین در برنامه درسی پنهان از طریق مدرسه و جو اجتماعی آن تا حد زیادی، شیوع دارد.

شیوع خشونت‌نمادین در برنامه درسی پنهان مدارس دوره ابتدایی پاسخ پرسش چهارم: براساس داده‌های جدول 1، بر اساس داده‌های آماری با ضریب اطمینان 99 درصد



نمودار 4 - الگوی مفهومی استخراج شده از یافته‌های پژوهش (عناصر برنامه درسی)

بالاتر تحصیلی و ورود به دانشگاه آمادگی بیشتری داشته باشند که خود باعث بازتولید نابرابری‌های اجتماعی و ایجاد تبعیض در جامعه می‌شود. این ماهیت از خشونت با نظریه سرمایه اقتصادی بورديو هم‌خوانی دارد. دولت‌ها همواره سعی دارند، تا از تمامی اشکال ممکن برای آموزش، انحصاری کردن چاپ و انتشار کتاب و رسانه‌های جمعی و فعالیت‌های آموزشی و پرورشی مدرسه، به عنوان ابزار قدرت استفاده کنند؛ خشونت‌ی که در چارچوب قانون تعریف شده است و در اصل تبعیت از قانون و حفظ نظم اجتماعی قلمداد می‌شود. این نوع از خشونت همان خشونت ساختاری از دید بورديو و غیرمستقیم از نگاه گالتونگ (Galtung, 1990) است و می‌تواند بر اساس

بحث:
نتایج پژوهش نشان داد که انواع خشونت‌نمادین با زمینه‌های اجتماعی- فرهنگی، ایدئولوژیکی، اقتصادی، سیاسی و غیرفیزیکی در حد بسیار زیادی در مدارس دوره ابتدایی رواج دارد. خشونت‌نمادین می‌تواند از طریق ایدئولوژی مسلط به افراد جامعه اعمال شود، در صورتی که حق انتخاب و آزادی عمل و انتخاب به دانش‌آموزان داده نشود و ایدئولوژی طبقه مسلط برای همه افراد جامعه اجبار باشد. این ماهیت از خشونت به نوعی با نظریه سرمایه فرهنگی بورديو هم‌سویی دارد. تفاوت در انتخاب نوع مدارس، طبقه پردرآمد می‌توانند از امکانات و آموزش متفاوتی بهره‌مند شوند و در نهایت برای ورود به دوره‌های

غیراستاندارد و غیرهماهنگ و متفاوت در مناطق مختلف آموزش و پرورش از دیگر زمینه‌های تبعیض آموزشی است. این موارد خشونت پنهان نسبت به دانش‌آموزان را نشان می‌دهد. یادآوری این نکته که آموزگاران و کادر اجرایی مدارس که خود نیز با تحت فشار قرار گرفتن از طرف نظام آموزشی برای رساندن سطح مدرسه به آیین‌نامه‌ها و بخشنامه‌های آموزشی نیز تحت خشونت‌نمادین قرار دارند و این فشار در رفتار و مقررات مدرسه به دانش‌آموزان منتقل می‌شود. در قسمت آخر پرسشنامه قسمتی برای پاسخ دهنده در نظر گرفته شده بود که آنچه از نظر ایشان در پرسشنامه منظور نشده و مسئله مهمی در آموزش می‌باشد به صورت باز بیان کنند. در این قسمت 52 نفر از پاسخ دهندگان در مورد آموزش مجازی و مشکلات آن صحبت کرده بودند. از آنجا که این مسئله مقطعی بوده در تجزیه و تحلیل داده‌ها مورد بررسی قرار نگرفته، ولی لازم است اشاره شود که این 52 نفر از عدم آشنایی آموزگاران و کادر اجرایی با آموزش مجازی، عدم دسترسی به اینترنت و وسیله ارتباطی برای بسیاری از دانش‌آموزان و حتی آموزگاران و اجبار استفاده از برنامه شاد با وجود تمام محدودیت‌ها؛ که بر اساس پژوهش حاضر همه جزو مصداق‌های خشونت‌نمادین محسوب می‌شود؛ از جمله پاسخ‌های ایشان بوده است.

یکی از ویژگی‌های مدارس در نظام آموزش و پرورش ایران ثابت بودن برنامه‌ها، اختیارات اندک و انعطاف کم مدارس در روش، محتوا و تقویم آموزشی از یک سو و گوناگونی در عناوین، شرایط ثبت نام، دریافت شهریه و شیوه اداره مدارس است. تأسیس مدارس غیرانتفاعی با هدف سبک‌تر شدن هزینه‌ها، وظایف و مسئولیت‌های دولت بوده است. آموزش و پرورش وسیله‌ی برقراری عدالت اجتماعی به حساب می‌آید. اگر عوامل اجتماعی و فرهنگی و طبقاتی فرد بر روند تحصیلات او در مدارس و مراکز آموزشی تأثیری نگذارد، بدین معنی که خط فاصله‌ای عظیم میان گروه بالادست نشین و طبقه فقیرنشین در نظام آموزشی نباشد، آن نظام به کاهش نابرابری کمک خواهد کرد در غیر این صورت آن نظام

نظر ژیزک (Zizek, 2008) کنشگرانه و سیستمی باشد. به عبارتی روابط میان گروه‌ها و طبقات تشکیل دهنده اجتماع، بر پایه و اساس قدرت طبقه مسلط قرار دارد.

نتایج پژوهش هم‌چنین نشان داد که خشونت‌نمادین می‌تواند در تدوین اهداف، محتوی، محیط اجرا، راهبردهای یاددهی-یادگیری و روش‌های ارزشیابی، از طریق برنامه درسی اعمال شود. توهین، تحقیر، تبعیض که می‌تواند شامل تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان از نظر خانوادگی، اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، خرده فرهنگ‌ها، پیش‌داوری‌ها و امثال آن باشد؛ می‌تواند نقش مؤثری در احساس حقارت و سرخوردگی، کاهش اعتماد به نفس، کاهش عزت نفس و... به طور کلی تخریب روح و روان دانش‌آموز داشته باشد. امریو (2003) هم عدم اعتنا به هویت و خصوصیات فرهنگی یک فرد یا گروه را از نشانه‌های خشونت‌نمادین دانسته است. اهداف برنامه درسی متناسب با ابعاد مختلف رشد دانش‌آموزان نیست و بر اساس فرهنگ و ایدئولوژی مسلط تنظیم شده است؛ همان‌طور که النا (2016) عدم حمایت از پیشرفت همه گروه‌های دانش‌آموزان به طور یکسان و نگرش منفی نسبت به دانش‌آموزان مناطق محروم را مطرح کرد. روش‌های تدریس و یاددهی سنتی به دلیل نبودن امکانات و محدودیت‌های قانونی مورد استفاده قرار می‌گیرد و آموزگاران با تجربه و بر اساس اصل شایسته‌سالاری انتخاب نمی‌شوند؛ همان‌طور که نایزر و همکاران (2017) نیز عدم توسعه حرفه‌ای کادر آموزش بر اساس تنوع و نیازهای فردی دانش‌آموزان را نشانه‌ای از خشونت‌نمادین دانستند. ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز در مقایسه با دیگران و نمره محور می‌باشد هر چند که در سال‌های اول امتحان و نمره منظور نمی‌شود و برچسب زدن به دانش‌آموزان به عنوان تنبل یا کودن توسط دیگر دانش‌آموزان و یا آموزگاران مرسوم است؛ این ادعا هم‌سو با نظر تیرادنتس (2015) و ریسکال و همکاران (2016) مبنی بر احترام به تفاوت‌های فردی هر دانش‌آموز و اینکه مدرسه نباید ابزاری برای پرورش تبعیض و تحقیر و محرومیت باشد. فضاهای آموزشی

نوع خشونت‌نمادین در برنامه درسی هم ساختاری هم نهادی و هم فردی است. خشونت ساختاری از سوی نظام حاکم بر جامعه اعمال می‌شود و دستورالعمل‌ها و قوانین کلی برای کل سازمان‌ها و نهادها وجود دارد؛ در خشونت‌نمادین از نوع نهادی خود نهاد یا سازمان ذی‌ربط در اینجا آموزش و پرورش بر اساس ساختار کلی نظام برنامه‌های خود را طراحی و پیاده سازی می‌کند و در سطح فردی نیز با توجه به اصول ساختاری و نهادی که اساس برنامه‌ریزی‌های کلان جامعه است مورد توجه قرار می‌گیرد. هنجارها و ارزش‌هایی را حمایت می‌کند که خاص طبقه مسلط و قدرتمند جامعه است. در سطح فردی این خشونت‌ها در روابط بین دانش‌آموزان با یکدیگر، دانش‌آموزان با کادر اجرایی و آموزگاران و بالعکس دیده می‌شود. اینجاست که رفتارهای بین فردی از جمله تبعیض، تحقیر، تفاوت و انزوا و عدم احترام به ویژگی‌های فردی و فرهنگی جزو خشونت‌نمادین قرار می‌گیرد.

پیشنهادها: همه نشانه‌های خشونت‌نمادین در عناصر برنامه درسی در صورتی قابل اصلاح خواهد بود که این مسائل با فرهنگ‌سازی برای آموزگاران و کادر اجرایی مدارس و پیش‌بینی و حل آن در تدوین اهداف و محتوای برنامه‌درسی و کتاب‌های درسی انجام شود. برای بهبود ارتباط آموزگاران و کادر اجرایی با دانش‌آموزان لازم است؛ انتخاب آنها بر اساس شایسته سالاری باشد و علاوه بر آموزش‌های ضمن خدمت که اصول روان‌شناسی و روان‌شناسی تربیتی در آن گنجانده می‌شود؛ خشونت‌ی که از جانب برنامه‌درسی و نظام‌آموزشی بر آنان نیز وارد می‌شود مرتفع شود، تا ایشان نیز با فکر آسوده به وظیفه خطیر خود عمل کنند. به طور کلی پیشنهاد می‌شود در برنامه ریزی درسی (هدف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی) ابعاد رشدی، نیازها، تفاوت‌های فردی، قومیت‌های مختلف و خرده فرهنگ‌های دانش‌آموزان توجه شود. به طوری که دانش‌آموزان با توجه به پیشینه فرهنگی، بهره‌هوشی، ویژگی‌های جسمی و خانوادگی خود به عنوان عضوی منحصر به فرد از تحصیل بهره‌مند

آموزشی خود تبدیل می‌شود به وسیله‌ای برای بازتولید نابرابری به گونه‌ای که در راستای افزایش قدرت و ثروت طبقه دارا و تثبیت فقر طبقه زیردست فعالیت خواهد کرد؛ در این زمان آموزش و پرورش باید با استفاده از نوعی تبعیض که از آن به عنوان تبعیض مثبت (Positive Discrimination) نام برده می‌شود، فرایندی را دنبال کند که در نتیجه آن برابری میان این دو گروه به وجود آید؛ تا تمامی کودکان بتوانند با توانایی‌های مشابه دوره تحصیلی را به پایان برسانند. در نتیجه تمام این اشتباهات که در اکثر نظام‌های آموزشی دنیا رخ می‌دهد، مدرسه تبدیل به یک سیستم بازتولید نابرابری می‌شود. انعطاف‌پذیری و تنوع مدارس در روش، محتوا و برنامه‌ها با رعایت چارچوب‌های کلان نظام تعلیم و تربیت یکی از نیازهای اساسی نظام آموزش و پرورش کشور گسترده ایران با تنوع قومیت، جغرافیا و فرهنگ است.

در نتیجه با توجه به مبانی نظری این پژوهش آموزش‌وپرورش به طور ذاتی ظرفیت و پتانسیل اعمال خشونت‌نمادین را داراست و نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که جامعه ما نیز از این قاعده مستثنی نیست. در اصل یکی از وظایف هر نظامی حفظ یکپارچگی و وحدت در بین مردم آن جامعه است و به همین دلیل آموزش‌های یکسان و متمرکز برای همه در نظر گرفته می‌شود و این مساله تناقض در هدف اصلی رشد همه جانبه همه دانش‌آموزان که حفظ فردیت و منحصر به فرد بودن آنهاست را به وجود می‌آورد. با توجه به نتایج این پژوهش و پژوهش‌های قبلی و مبانی نظری؛ حل این تناقض در جلوگیری از اجبار در برنامه‌درسی و پرورشی و آزادی عمل و اختیار دانش‌آموزان در انتخاب این برنامه‌ها خواهد بود. از نظر پژوهشگر مدارس دوره ابتدایی برای فعالیت‌های انتخابی دست بازتری دارند؛ در این مرحله آموزش‌های مبتنی بر علائق دانش‌آموزان به جلوگیری از احساس درماندگی، فشار و اجبار کمک خواهد کرد. در واقع برنامه درسی در عین وحدت، کثرت را نیز باید شامل شود یا در عین یکپارچه سازی تنوع را نیز باید شامل شود.

- Trabalho - 39^a Reunião Nacional da Anped (2019) GT13 - Educação Fundamental.
- Elena, B. (2016). Objective violence and symbolic violence in schools. Studies on the perception of high-school students. *International Journal of Social and Educational Innovation (IJSEIro)*, 3(5), 53-60.
- Fathi Vajargah, Kourosh. (2004). Examining the place of peace and war in elementary school textbooks. *Journal of Human Sciences*, 2(38); 25-48.
- Farya, Helen. (2013). Violence in the history of philosophical thought. Abbas Bagheri (2011). Second edition, Tehran: Rouzfar.
- Galtung, J. (1990) Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305.
- Ghaderzadeh, Omid. Ghadri, Behrouz. (2014). Multilevel analysis of violence: a survey study of violence among high school students in Saqqez city, Security and Social Order Strategic Research Quarterly, 5(12), 61-80.
- Hazeri, Ali-Mohammad and Rezapour, Esmail. (2012). Studying some effective factors on the occurrence of students' resistance to school norms, a survey of high schools in Tehran. *Iranian Sociology*, 14(4):92-105.
- Hedayati, Fereshteh (2019). Education and passion, enthusiasm, dexterity, dynamism, morality, color, motivation, hope, movement, find out that tomorrow is late. *A New Approach Quarterly in Educational Sciences*, 1(2), 77-69. DOI: 10.22034/NAES.2020.211717.1010
- Huerta, A. H. (2018). Educational persistence in the face of violence: Narratives of resilient Latino male youth. *Boyhood Studies*, 11(2), 94-113.
- James, J.(2000). Peace education: Exploring some philosophical foundations. *International Review of Education*, 50(1), 3-15
- Jigău, M., Lițeanu, A., & Preuteasa, L. (2006). *Violența în școală*, București: Alpha MDN..
- Lia Aprilianti, L & Yulindrasari, H. (2020). Symbolic Violence in Early Childhood شوند(آموزش چند فرهنگی) و به دلیل تفاوت با اکثریت دچار انزوا نشوند و یا انگیزه خود را برای ادامه تحصیل از دست ندهند. احترام به قومیت‌ها و فرهنگ‌های همه اقوام کشور پهناورمان در ساختار آموزش و پرورش و نظام آموزشی در تدوین برنامه‌های درسی و اسناد بالادستی موجب احساس همبستگی و صمیمیت در سطوح پایین تر و در میان دانش‌آموزان خواهد شد.
- ## References
- Adiban, M, Sajadi, S, Talae, E. (2020). Exploring the lived experience of teachers in arginalized schools about student in minority. *Research in Curriculum Planning*. (17)40 (continus 67) winter 2020. doi.org/10.30486/jsre.2021.565190.1150
- Amirou, R.,(2003). Considerații psihosociologice asupra noțiunilor de agresivitate și frustrare comparativă. Gilles, F., Neculau, A., *Violența. Aspecte psihosociale*, Editura Polirom: Iași (pp.42-44).
- Aprilianti I, L; Yulindrasari, H, (2020). Symbolic Violence in Early Childhood Education. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, volume 538*
- Blomart, J. (2001). Preventing violence within the primary school environment. *Violence in schools: Ten Approaches in Europe, Paris: ESF:(27-46)*.
- Bourdieu, Pierre.. (1994) Theory of action (practical reasons and rational choice), Morteza Mardiha (2008). First edition, Tehran: Naqsh and Negar. P. 141.
- Bourdieu, P., (2001). *Meditații pascalienne*, Editura Meridiane: Bucuresti(pp. 50-67)
- Bourdieu, P (2002). *Language and symbolic power*. Cambridge
- Bourdieu, Pierre. (2007). Speeches about standing up against neoliberalism, Alireza Placid, Tehran: Bakhtaran.
- Cecilia Luiz, Maria.(2019). Pesquisa-Intervencao no Ensino Fundamental Anos Fonas: Convivencias e Violencias Escolares. 4989 -

- 10.22054/QRIC.2018.15855.92
- Suardi, Andi Agustang, Jumadi.(2020). The Symbolic Violence Towards Private School Students Through The Frame Stereotype in Bantaeng District of Indonesia, *The International Conference on Innovations in Social Sciences and Education (ICoISSE) Bandung, Indonesia, July 25th*.
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (2011). Introduction to Emotion in. *Emotion in education*, 3.
- Tahmasebi, Hossein. (2014). Analyzing the experience of school counselors and educators for the selection and application of the violence prevention curriculum. Master's thesis of Kurdistan University, Faculty of Humanities and Social Sciences.
- Tiradentes, A. R. (2015). Violência Simbólica No Contexto Escolar: Discriminação, Inclusão E O Direito À Educação. *Revista Eletrônica do Curso de Direito–PUC Minas Serro*, (12), 33-48.
- Wright, D. R., & Fitzpatrick, K. M. (2006). Social capital and adolescent violent behavior: Correlates of fighting and weapon use among secondary school students. *Social Forces*, 84(3), 1435-1453.
- World Health Organization. (2016). *World health statistics 2016: monitoring health for the SDGs sustainable development goals*. World Health Organization.
- Yarigholi, Behbud; Herfti Sobhani, Mohammad; Ghasabzadeh, Javad and Rahimi, Habibe. (2017). Teachers' experiences of the underlying factors of violence in schools, a phenomenological study. *New educational ideas*, (14) 1, 159-197. DOI:10.22051/JONTOE.2018.10043.1283
- Žižek, Slavi. (2008). *Violence, five looks*. Translated by Alireza Paknahad (2008). 4th edition. Tehran: Ney Publishing
- Education. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, volume 538. Proceedings of the 5th International Conference on Early Childhood Education (ICECE 2020). DOI:10.2991/assehr.k.210322.063
- Mirhosseini, Z; Dogchi, Z and Nasiri, S. (2016). The role of cultural productions in not presenting violence among teenagers as social capital. *Social Research*, 9(34), 41-60.
- Nairz-Wirth , E ., Feldmann & Spiegl, J.(2017). Habitus conflicts and experiences of symbolic violence as obstacles for non-traditional students. *European Educational Research Journal* 2017, Vol. 16(1) 12–29.
- Pişkin, M., Atik, G., Ç inkır, Ş., Ogulmus, S., Babadoğan, C. & Çokluk, 2014. The development and validation of Teacher Violence Scale. *Eurasian Journal of Educational Research*, 56: 1-24.
- Rahimi Pordanjani, Y. Critique and analysis of the national curriculum document based on adapting to the educational needs of preschool and nomadic primary school students with emphasis on the native knowledge approach. *Research in Curriculum Planning* (18) 44 (continus 71) winter 2022. doi.org/10.30486/jsre.2022.1952485.2090
- Riscal, S.A., Riscal, J.R., Stabelini, A. M.. (2016). The Invisible Violence: Symbolic Violence and Relations of Sociability in Brazilian Schools *Journal of Education and Human Development*, 5(4), 237-244
- Ritzer, George. (1992). *Sociological theory in the contemporary era*. Mohsen Salasi. (1379). 4th edition, Tehran: Elmi.
- Safaimovahed, Saeed and Izadifar, Afsaneh. (2016). Examining violent behaviors learned in school from the perspective of the hidden curriculum. *Qualitative Research in Curriculum*, 3(6):127-150. DOI: