****



دانشكده علوم انسانی

گروه جامعه شناسی

**پایان‌نامه** جهت اخذ درجه کارشناسی ارشد

رشته جامعه شناسی

عنوان

**رابطه سرمایه فرهنگی و تعامل پذیری اجتماعی با نگرش به پرخاشگری**

 **مطالعه موردی: دانش آموزان مدارس متوسطه تاکستان**

نگارش

مصطفی کرمی

استاد راهنما

دکتر امیر رستگار خالد

اردیبهشت 1403



|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **اظهارنامه دانشجو** | **شماره:****تاریخ:11/20/1403** |

اینجانب **مصطفی کرمی** دانشجوی کارشناسی ارشد جامعه شناسی دانشکده علوم انسانی دانشگاه شاهد، گواهی می‌دهم که پایان‌نامه تدوین شده حاضر با عنوان: **«رابطه سرمایه فرهنگی و تعامل پذیری اجتماعی با نگرش به پرخاشگری مطالعه موردی: دانش آموزان مدارس متوسطه تاکستان»** به راهنمایی استاد محترم جناب آقا/خانم **دکتر امیر رستگار خالد** توسط شخص اینجانب انجام و صحت و اصالت مطالب تدوین شده در آن، مورد تایید است و چنان‌چه هر زمان دانشگاه کسب اطلاع کند که گزارش پایان‌نامه حاضر صحت و اصالت لازم را نداشته، دانشگاه حق دارد مدرک تحصیلی اینجانب را مسترد و ابطال نماید؛ همچنین اعلام می‌دارد در صورت بهره‌گیری از منابع مختلف شامل: گزارش تحقیقاتی، رساله، پایانان‌نامه، کتاب، مقالات تخصصی و سایر منابع اطلاعاتی، به منبع مورد استفاده و پدیدآورنده آن به طور دقیق ارجاع داده شده و نیز مطالب مندرج پایان‌نامه حاضر تاکنون برای دریافت هیچ نوع مدرک یا امتیازی توسط اینجانب و یا سایر افراد به هیچ کجا ارائه نشده است. در تدوین متن پایان‌نامه حاضر، چارچوب مصوب تدوین گزارش‌های پژوهشی تحصیلات تکمیلی دانشگاه شاهد به طور کامل مراعات شده و نهایتاً این که، کلیه حقوق مادی ناشی از گزارش پایان‌نامه حاضر، متعلق به دانشگاه شاهد می‌باشد.

نام و نام‌خانوادگی دانشجو(دست‌نویس):

امضای دانشجو

تاریخ:



**صورتجلسه دفاع از پایان‌نامه تحصیلی کارشناسی ارشد**

با تاییدات الهی و با استعانت از ولی‌عصر(عج) دفاع از پایان‌نامه خانم/ آقای **نام دانشجو** دانشجوی کارشناسی ارشد علم اطلاعات و دانش‌شناسی به شماره دانشجویی **شماره دانشجو**

تحت عنوان:

**رابطه سرمایه فرهنگی و تعامل پذیری اجتماعی با نگرش به پرخاشگری مطالعه موردی: دانش آموزان مدارس متوسطه تاکستان**

به ارزش 4 واحد، راس ساعت روز مورخ در محل سالن دفاع دانشکده علوم انسانی تشکیل گردید. هیات داوران که قبلاً پایان‌نامه را مطالعه نموده‌اند، پس از شنیدن گزارش دانشجو و دفاعیات و پرسش‌های لازم در زمینه علمی و تحقیقاتی ایشان نتیجه را به شرح ذیل اعلام می‌دارند:

پایان‌نامه نامبرده با نمره:18.5

به عدد هجده و نیم و نمره به حروف و با امتیاز مورد تأیید قرار گرفت.

امتیازات:

* عالی: 19 تا 20- بسیار خوب: 18 تا 18.99خوب: 16 تا 17.99 – قبل قبول: 14- تا 15.99 – غیر قابل قبول: نمره کم‌تر از 14

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| اعضای هیات داوران | مرتبه دانشگاهی | تخصص | امضا |
| استاد راهنما | دکتر امیر رستگار خالد | دانشیار | جامعه شناسی |  |
| استاد مشاور | دکنر امیر رستگار خالد | دانشیار | جامعه شناسی |  |
| اساتید یا محققان مدعو | داور | دکتر علی مرشدی زاد | دانشیار | جامعه شناسی |  |
| داور | دکترعبدالرضا باقری | دانشیار | جامعه شناسی انقلاب |  |

**تقدیم به:**

**استاد عزیزم جناب آقای دکتر امیر رستگار خالد**

**سپاسگزاری**

**چکیده**

این پژوهش با هدف بررسی رابطه سرمایه فرهنگی و تعامل پذیری با نگرش به پرخاشگری در بین دانش آموزان مدارس متوسطه تاکستان انجام شد. برای دستیابی به این هدف، پژوهش حاضر از منطق پژوهش کمی پیروی کرده است. به این ترتیب که دانش آموزان متوسطه اول تاکستان به عنوان جامعه آماری مورد مطالعه قرار گرفت. از این میان تعداد 357 نفر به عنوان نمونه تحقیق انتخاب شد که حجم نمونه برحسب فرمول کوکران محاسبه شد و نمونه گیری با روش نمونه‌گیری در دسترس انجام شد. همچنین داده ها با استفاده از ابزار پرسشنامه جمع آوری شده است. برای تجزیه و تحلیل داده ها نیز از نرم افزار spss استفاده شد. نتایج نشان داد ویژگی های جمعیت شناختی با نگرش به پرخاشگری رابطه دارند. از میان ویژگی های جمعیت شناختی که اندازه گیری شد، پایه تحصیلی، سن و جنسیت به ترتیب بیشترین سهم را در نگرش دانش آموزان به پرخاشگری ایفا می کنند. همچنین ویژگی های خانوادگی نیز در نگرش به پرخاشگری دارای تاثیر مثبت هستد. به این ترتیب شغل پدر، شغل مادر و تحصیلات پدر سهم بیشتری در نگرش دانش آموزان به پرخاشگری داشته است.

**کلیدواژه ها: سرمایه فرهنگی، تعامل پذیری اجتماعی، نگرش به پرخاشگری، مدارس متوسطه تاکستان**

فهرست مطالب

[فصل اول 14](#_Toc167578954)

[کلیات پژوهش 14](#_Toc167578955)

[1-1 مقدمه 15](#_Toc167578956)

[1-2 بیان مساله 19](#_Toc167578957)

[1-3 اهمیت و ضرورت انجام تحقیق 22](#_Toc167578958)

[1-4 اهداف پژوهش 22](#_Toc167578959)

[1-4-1 هدف اصلی 22](#_Toc167578960)

[1-4-2 اهداف فرعی 23](#_Toc167578961)

[1-5 سوالات تحقیق 23](#_Toc167578962)

[1-5-1 سوال اصلی 23](#_Toc167578963)

[1-5-2 سوالات جزئی 23](#_Toc167578964)

[1-6 فرضیات پژوهش 24](#_Toc167578965)

[1-6-1 فرضیه اصلی 24](#_Toc167578966)

[1-6-2 فرضیات جزئی 24](#_Toc167578967)

[فصل دوم 25](#_Toc167578968)

[مبانی نظری و ادبیات تحقیق 25](#_Toc167578969)

[2-1 مقدمه 26](#_Toc167578970)

[2-2 مبانی نظری 27](#_Toc167578971)

[2-2-1 پرخاشگری و خشونت 27](#_Toc167578972)

[2-2-2 نگرش 30](#_Toc167578973)

[2-2-3 نگرش به پرخاشگری 31](#_Toc167578974)

[2-2-4 نظریه های پرخاشگری 34](#_Toc167578975)

[2-2-5 مفهوم سرمایه فرهنگی 43](#_Toc167578976)

[2-2-6 نظریه سرمایه فرهنگی 43](#_Toc167578977)

[2-2-7 اشکال سرمایه فرهنگی 51](#_Toc167578978)

[2-2-8 نظریه تعامل: رویکرد تفسیری خرد 53](#_Toc167578979)

[2-2-9 دیدگاه تعامل پیرامون انسان 54](#_Toc167578980)

[2-2-10 تعامل و نگاه به جامعه 55](#_Toc167578981)

[2-2-11 نظریه های تفسیری و تعاملی 57](#_Toc167578982)

[2-2-12 تعامل و نگاه به یادگیری و دانش 58](#_Toc167578983)

[2-2-13 نوع جهتگيري كنش اجتماعي 60](#_Toc167578984)

[2-2-14 تعامل پذیری در آرا چلبی 61](#_Toc167578985)

[15-2-2 تاثیر سرمایه فرهنگی بر تعامل پذیری 62](#_Toc167578986)

[16-2-2 تاثیر تعامل پذیری بر نگرش به پرخاشگری 65](#_Toc167578987)

[2-3 پژوهش های انجام شده پیشین 68](#_Toc167578988)

[2-3-1 پژوهش های پیشین داخلی 68](#_Toc167578989)

[2-3-2 پژوهش های انجام شده خارجی 72](#_Toc167578990)

[2-4 چارچوب نظری تحقیق 75](#_Toc167578991)

[فصل سوم 77](#_Toc167578992)

[روش شناسی 78](#_Toc167578993)

[3-1 روش تحقیق 78](#_Toc167578994)

[3-2 روش گردآوری اطلاعات 79](#_Toc167578995)

[3-3 تعریف مفاهیم و متغیرهای پژوهش 79](#_Toc167578996)

[3-3-1 سرمایه فرهنگی 79](#_Toc167578997)

[3-3-2 تعامل پذیری 80](#_Toc167578998)

[3-3-3 نگرش به پرخاشگری 80](#_Toc167578999)

[3-4 **ا**بزار گردآوری داده ها 81](#_Toc167579000)

[3-4-1 پرسشنامه تعامل پذیری اجتماعی جلبی 81](#_Toc167579001)

[3-4-2 پرسشنامه سرمایه فرهنگی مبتنی بر نظریه بوردیو 84](#_Toc167579002)

[3-4-3 پرسشنامه نگرش به پرخاشگری 87](#_Toc167579003)

[3-5 جامعه آماری و نمونه تحقیق 87](#_Toc167579004)

[3-6 ابزار تجزیه و تحلیل اطلاعات 88](#_Toc167579005)

[فصل چهارم 89](#_Toc167579006)

[تجزیه و تحلیل داده ها 89](#_Toc167579007)

[۴-۱ مقدمه 90](#_Toc167579008)

[۴-۲ یافته‌ها 90](#_Toc167579009)

[۴-۲-۱ توزیع نمونه برحسب جنسیت 90](#_Toc167579010)

[4-2-2 توزیع پاسخگویان بر حسب پایه تحصیلی 92](#_Toc167579011)

[4-2-3 توزیع فراوانی برحسب سن 93](#_Toc167579012)

[4-2-4 توزیع فراونی برحسب معدل 94](#_Toc167579013)

[4-2-5 توزیع پاسخگویان بر حسب شغل مادر 95](#_Toc167579014)

[4-2-6 توزیع پاسخگویان بر حسب شغل پدر 97](#_Toc167579015)

[4-2-7 توزیع پاسخگویان بر حسب تحصیلات مادر 98](#_Toc167579016)

[4-2-8 توزیع پاسخگویان بر حسب تحصیلات پدر 100](#_Toc167579017)

[4-2-9 توزیع پاسخگویان بر حسب قصد ادامه تحصیل 101](#_Toc167579018)

[4-2-10 توصیف متغیرهای پژوهش 102](#_Toc167579019)

[4-3 تحلیل استباطی 103](#_Toc167579020)

[فصل پنجم 111](#_Toc167579021)

[بحث و نتیجه گیری 111](#_Toc167579022)

[5-1 مقدمه 112](#_Toc167579023)

[5-2 جمع بندی و نتیجه گیری 112](#_Toc167579024)

[5-3 محدودیت های پژوهش 115](#_Toc167579025)

[5-4 پیشنهادات پژوهش 116](#_Toc167579026)

[منابع 117](#_Toc167579027)

[منابع فارسی 117](#_Toc167579028)

[منابع لاتین 118](#_Toc167579029)

**فهرست جدول ها**

[جدول 1-4: توزیع نمونه مورد مطالعه براساس متغیر جنسیت 91](#_Toc167489298)

[جدول 2-4: توزیع نمونه مورد مطالعه براساس متغیر مقطع تحصیلی 92](#_Toc167489299)

[جدول 3-4: توزیع نمونه مورد مطالعه براساس متغیر سن 93](#_Toc167489300)

[جدول 4-4: توزیع نمونه مورد مطالعه براساس متغیر معدل 94](#_Toc167489301)

[جدول 5-4: توزیع نمونه مورد مطالعه براساس متغیر شغل مادر 96](#_Toc167489302)

[جدول 6-4: توزیع نمونه مورد مطالعه براساس متغیر شغل پدر 97](#_Toc167489303)

[جدول 7-4: توزیع نمونه مورد مطالعه براساس متغیر تحصیلات مادر 98](#_Toc167489304)

[جدول 8-4: توزیع نمونه مورد مطالعه براساس متغیر تحصیلات پدر 100](#_Toc167489305)

[جدول 9-4: توزیع نمونه مورد مطالعه براساس قصد ادمه تحصیل 102](#_Toc167489306)

[جدول 10-4: میانگین و انحراف معیار متغیرهای مورد پژوهش 102](#_Toc167489307)

[جدول 11-4: آزمون کولموگروف- اسمیرنوف 103](#_Toc167489308)

[جدول 12-4: آزمون همبستگی 104](#_Toc167489309)

[جدول 13-4: آزمون همبستگی 104](#_Toc167489310)

[جدول 14-4: خلاصه مدل 105](#_Toc167489311)

[جدول 15-4: تحلیل واریانس مدل رگرسیون 106](#_Toc167489312)

[جدول 16-4: *ضرایب تحلیل رگرسیون* 106](#_Toc167489313)

[جدول 17-4: خلاصه مدل 108](#_Toc167489314)

[جدول 18-4: تحلیل واریانس مدل رگرسیون 108](#_Toc167489315)

[جدول 19-4: *ضرایب تحلیل رگرسیون* 109](#_Toc167489316)

**فهرست تصاویر و نمودارها**

[نمودار 1-4: توزیع نمونه مورد مطالعه براساس متغیر جنسیت 91](#_Toc167489334)

[نمودار 2-4: توزیع نمونه مورد مطالعه براساس متغیر مقطع تحصیلی 93](#_Toc167489335)

[نمودار 3-4: توزیع نمونه مورد مطالعه براساس متغیر سن 94](#_Toc167489336)

[نمودار 4-4: توزیع نمونه مورد مطالعه براساس متغیر معدل 95](#_Toc167489337)

[نمودار 5-4: توزیع نمونه مورد مطالعه براساس متغیر شغل مادر 96](#_Toc167489338)

[نمودار 6-5: توزیع نمونه مورد مطالعه براساس متغیر شغل پدر 98](#_Toc167489339)

[نمودار 7-4: توزیع نمونه مورد مطالعه براساس متغیر تحصیلات مادر 99](#_Toc167489340)

[نمودار 8-4: توزیع نمونه مورد مطالعه براساس متغیر تحصیلات پدر 101](#_Toc167489341)

# فصل اول

# کلیات پژوهش

## 1-1 مقدمه

مدرسه در زندگی روزمره دانش‌آموزان نقشی اساسی دارد و بخش قابل توجهی از دوران کودکی و نوجوانی خود را در کلاس‌های تودرتو در مدارس می‌گذرانند و تحصیل در مدرسه را برای شانس زندگی طولانی‌مدت آن‌ها حیاتی می‌دانند. محققان آموزشی بر نقش میانجی مدارس در مسیر بین پیشینه خانواده و پیامدهای دانش‌آموزان تاکید کرده‌اند. سرمايه اقتصادي، اجتماعي و فرهنگي به عنوان مؤلفه هاي اصلي منابع والدين به عنوان توضيحات جامعه شناختي در رابطه با ارتباط پيامدهاي تحصيلي فرزندان با زمينه خانوادگي ذكر شده است (کلاین[[1]](#footnote-1)، 2006).

بوردیو و پاسرون[[2]](#footnote-2) (1977) و دیگران به صراحت تأثیر منابع فرهنگی دانش آموز را بر موفقیت او در مدرسه بررسی کرده اند. به گفته بوردیو، مدارس به دانش‌آموزان بر اساس سرمایه فرهنگی آنها که به عنوان «ابزاری برای تصاحب ثروت نمادین که از نظر اجتماعی به‌عنوان شایسته جستجو و تملک تعیین شده است» تعریف می‌شود. استدلال می‌شود که معلمان راحت‌تر با دانش‌آموزانی که در فرهنگ‌های نخبگی مشارکت می‌کنند ارتباط برقرار می‌کنند، به آنها توجه بیشتری می‌کنند و کمک‌های ویژه‌تری به آنها می‌کنند و آنها را باهوش‌تر یا با استعدادتر از دانش‌آموزانی می‌دانند که فاقد سرمایه فرهنگی هستند.

تحقیق در مورد سرمایه فرهنگی نشان می دهد که علت این واقعیت است که چرا برخی از دانش آموزان با وجود سطوح مختلف سرمایه فرهنگی افراد، استانداردهای مدرسه را رعایت می کنند، در دانشگاه پذیرفته می شوند و در نهایت به نتایج آموزشی دست می یابند. مدارس ساختارهای زبانی خاص، الگوهای مرجع و انواع برنامه های درسی را ترویج می کنند. کودکان از خانواده های پایگاه اقتصادی- اجتماعی بالاتر از قبل با این ترتیبات اجتماعی هنگام ورود به مدرسه آشنا هستند و بنابراین مدرسه را مکانی ترسناک نمی دانند. تجارب مداوم آنها در خانه به آنها کمک می کند تا با مدرسه سازگار شوند و به دنبال پیشرفت تحصیلی باشند. عناصر زندگی خانوادگی، به ویژه منابع فرهنگی، به عنوان سرمایه برای همسو کردن انتظارات دانش آموزان با هنجارهای مدرسه و کمک به آنها در حل مشکلات مربوط به پذیرش اجتماعی سرمایه گذاری می شود. (کارتر[[3]](#footnote-3)، 2003).

تعامل بین دانش آموزان و معلمان عامل کلیدی است که می تواند بر عملکرد تحصیلی و پیشرفت دانش آموزان تأثیر بگذارد.تعامل مثبت نه تنها برای بهبود کیفیت محیط کلاس، بلکه برای بهبود نگرش یادگیری دانش آموزان نیز خوب است. الکساندر استدلال کرد که کلاس های درس به خودی خود فرهنگ های خرد را منعکس می کنند و تحت تأثیر فرهنگ های کلان محلی خود هستند، تعاملات دانش آموز و معلم حتی یک عالم کوچک از فرهنگ اجتماعی است. احترام فرهنگی سنتی چین به اقتدار بزرگان نشان دهنده یک عنصر سلسله مراتبی در تعاملات دانش آموز و معلم است. در حالی که مقام معلمان می تواند نحوه تعامل آنها با دانش آموزان را توضیح دهد، اطلاعات زیادی در مورد چگونگی درک دانش آموزان از تعاملات خود با معلمان و اینکه چگونه این تعاملات بر یادگیری دانش آموزان از طریق تجربیات مختلف آنها با معلمان تأثیر می گذارد، معلوم نیست. الیس تأیید معلم را اینگونه تعریف کرد: «فرآیند مبادله ای که معلمان از طریق آن به دانش آموزان اطلاع می دهند که آنها به عنوان افراد با ارزش و مهم مورد تأیید، شناسایی و تصدیق هستند» که نشان می دهد مفهوم معلم به خودی خود معنای تعامل دانش آموزان با آنها را شامل می شود. در این تحقیق، تعامل معلم و دانش آموز به تمامی تعاملات و تأثیرات بین معلمان و دانش آموزان در طول فرآیند آموزش اطلاق می شود. معلمان باید با دانش آموزان تعامل داشته باشند و آنها را برای شرکت و تکمیل اهداف دوره ترغیب کنند. اگرچه گزارش شده است که بهبود تعامل معلم و دانش‌آموز رابطه قوی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد، اما در مورد دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی ضعیف و درک آنها از معلمان اطلاعات بسیار کمتری وجود دارد.

خشونت در مدرسه یک مشکل اجتماعی است که هم به دلیل شیوع بالای آن - از هر ده کودک سه نفر از آن رنج می برند - و هم به دلیل پیامدهای مرتبط برای قربانیان و مجرمان، در سراسر جهان مورد مطالعه قرار گرفته است. اگرچه برخی از نویسندگان بیان می کنند که این رفتارها بین 13-15 سال و در پسران شایع تر است (Jain et al., 2018)، شواهد در مورد شیوع بر اساس جنسیت و سن متناقض است. این رفتارها می تواند هم به صورت حضوری و هم آنلاین رخ دهد و می تواند در طول زمان تکرار شود، با عدم تعادل قدرت بین افراد درگیر و به قصد تسلط یا آسیب رساندن به شخص دیگر، که این ویژگی های مشترک قلدری و آزار اینترنتی است (منین و همکاران .، 2021).

رفتار پرخاشگرانه در میان کودکان مدرسه ای معضلی بزرگ است که در این عصر و جهان به دغدغه بسیاری از مردم تبدیل شده است و آسیب های جدی فردی و اجتماعی به ویژه نوجوانان مدرسه ای را به دنبال دارد که طبق آمار و ارقام مطمئناً بیشترین آسیب را دیده اند. بیشتر افراد مرتکب قتل می شوند (وزارت بهداشت و خدمات انسانی ایالات متحده، 2005). علاوه بر این، رفتار پرخاشگرانه در مدرسه یک مشکل اجتماعی شدید و دشوار و احتمالاً شایع ترین و قابل توجه ترین مشکل در بین کودکان مدرسه ای است.

اصطلاح رفتار پرخاشگرانه همه انواع اعمال پرخاشگرانه از جمله درگیری های بین فردی، آسیب به اموال، اعمال مجرمانه را در بر می گیرد (Elinoff, Chafouleas & Sassu, 2004). رفتار پرخاشگرانه کودکان همانطور که ممکن است مشاهده شود ترسناک و نگران کننده است که ناشی از تعامل بین رشد فردی و محیط های اجتماعی مانند مدرسه، خانواده و جامعه است. متأسفانه، دنیای بیرون از مدرسه در داخل مدرسه تقلید می شود و مکان های امنی را که معمولاً با نظم، دوستی و همکاری تعدیل می شود، به مکان هایی پرخاشگرانه تبدیل می کند که در آن رنج وجود دارد (نتو، ساودرا و دیگا، 2004).

علاوه بر این، رفتار پرخاشگرانه، عملی است که توسط کودکان مدرسه ای علیه دیگران انجام می شود که شامل ایجاد درد و ناراحتی می شود (Lyznicki, McCaffree & Rabinowitz, 2004;). مطمئن‌تر، روان‌شناسان رفتار پرخاشگرانه را به عنوان رفتاری تعریف کرده‌اند که هدف آن ایجاد آسیب یا صدمه به فرد است (بارون، 1977). به طور مشابه، Fishbein & Ajzen (2010) نگرش را به عنوان یک فرآیند شناختی تحت تأثیر تجربیات شخصی تعریف می کنند و با واکنش های رفتاری یا احساسی بیان می شود. مطالعات متعددی به رابطه بین خشونت مدرسه و سایر متغیرها پرداخته اند. برخی از آنها عبارتند از تکانشگری، نگرش، همدلی، افسردگی، اضطراب، سوء مصرف مواد یا فرزندپروری و همزیستی خانوادگی، از جمله دیگران (آلوارز گارسیا و همکاران، 2018).

اگرچه نشان داده شده است که همه با وقوع خشونت در مدرسه مرتبط هستند، نگرش نسبت به خشونت به طور گسترده به عنوان یک متغیر مهم به خصوص از منظر پیشگیری و کاهش تعارض در مدارس گزارش شده است (Fraguas et al., 2020). درست مانند رفتار خشونت آمیز، در ادبیات در مورد شیوع بیشتر نگرش نسبت به خشونت مدرسه با توجه به جنسیت یا سن اتفاق نظر وجود ندارد. مطالعات اخیر به این نتیجه رسیده اند که این نگرش ها (اگرچه در همه افراد وجود دارد) در پسران و نوجوانان بیشتر است، در حالی که مطالعات دیگر این تفاوت ها را نشان نمی دهند، همچنان که رابطه بین متغیرهای نگرش-رفتار خشونت آمیز در مدرسه، جنس و سن یک رشته تحصیلی است. که به شواهد بیشتری نیاز دارد. این پژوهش با هدف بررسی رابطه سرمایه فرهنگی و تعامل پذیری با نگرش به پرخاشگری در بین دانش آموزان مدارس متوسطه تاکستان انجام شده است.

## 1-2 بیان مساله

مدرسه در زندگی روزمره دانش‌آموزان نقشی اساسی دارد و بخش قابل توجهی از دوران کودکی و نوجوانی خود را در کلاس‌های تودرتو در مدارس می‌گذرانند و تحصیل در مدرسه را برای شانس زندگی طولانی‌مدت آن‌ها حیاتی می‌دانند. محققان آموزشی بر نقش میانجی مدارس در مسیر بین پیشینه خانواده و پیامدهای دانش‌آموزان تاکید کرده‌اند. سرمايه اقتصادي، اجتماعي و فرهنگي به عنوان مؤلفه هاي اصلي منابع والدين به عنوان توضيحات جامعه شناختي در رابطه با پيامدهاي تحصيلي فرزندان و زمينه خانوادگي ذكر شده است (طالبی و همکاران، 1398). بوردیو و دیگران (1977) به صراحت تأثیر منابع فرهنگی دانش آموز را بر موفقیت او در مدرسه بررسی کرده اند. به گفته بوردیو، مدارس به دانش‌آموزان بر اساس سرمایه فرهنگی آنها پاداش می دهد که به عنوان "ابزاری برای تصاحب ثروت نمادین که از نظر اجتماعی شایسته جستجو و تملک هستند"، تعریف می‌شود.

 با توجه به ارزشمندی آن، سرمایه فرهنگی را میتوان به عنوان عوامل مهم و تأثیرگذار بر بروز و یا پیشگیری از خشونت جوانان در انواع گوناگون آن دانست. پرخاشگری آن دسته از رفتارهای ضداجتماعی و عمل مغرضانه است که هدف آن صدمه زدن به شخص، شیء یا سیستم است که باعث اجتناب دیگران یا مقابله به مثل آنان میشود. رفتار خشونت آمیز بین فردی یک مشکل اجتماعی است که سیاست گذاران و محققان رشته های مختلف به طور یکسان برای مدت طولانی سعی در درک و حل آن داشته اند. متخصصان دو نوع پرخاشگری آشکار و ارتباطی را عنوان کرده اند. منظور از پرخاشگری آشکار آسیب فیزیکی و عمل عینی و بیرونی پرخاشگری شامل هل دادن، لگدزدن و فحاشی کلامی میشود و منظور از پرخاشگری ارتباطی آزار رساندن به دیگران با توسل به ایجاد اختلال در روابط بین فردی افراد است (گراوند و منشئی، 1394). مطالعات روانشناختی، جامعه شناختی و اجتماعی تلاش زیادی برای تبیین رفتار خشونت آمیز بین فردی انجام داده است. بسیاری از این مطالعات موافق هستند که ارزش های فردی به طور بالقوه می تواند حمایت و شیوع رفتار خشونت آمیز را توضیح دهد (صدیق و دیویدوف، 2018). بنابر نظر بوردیو نیز عادتواره های فرد تحت تاثیر ساختار ذهنی (منش) ناشی از در اختیار داشتن انواع سرمایه شکل می گیرد. افراد بر اساس تملک انواع سرمایه، عادتواره ها و الگوهای رفتاری ویژه ای را برای خود در پیش می گیرند. در رابطه با نگرش به خشونت نیز می توان اظهار داشت که نحوه دسترسی به سرمایه فرهنگی به شکل گیری خلق وخوی رفتاری و عادتواره ویژه وابسته به موقعیت تنش زا و خشونت آفرین می انجامد (افشاری و پوررحیمیان، 1396). بنابراین انتظار می رود سرمایه فرهنگی دانش آموزان بر خشونت و نگرش به پرخاشگری اثرگذار باشد.

یکی دیگر از ابعاد مطرح در این پژوهش تعامل پذیری دانش آموزان است. بشر موجودي اجتماعي است و ايجاد ارتباط بين اعضاي جامعه يكي  از نيازهاي بديهي است. مدرسه یکی از محیط های تعامل برای دانش آموزان است که این تعامل می تواند بین دانش آموزان، بین دانش آموز و معلم و بین دانش آموز و مدیریت مدرسه شکل گیرد. منظـور از نحـوة تعامل، روابط انسانی در یک سازمان آموزشی است که فرآیند برقراري، حفظ و گسـترش رابطۀ هدفدار پویا و دوجانبه بین اعضاي یک سیستم اجتماعی (مدرسـه) اسـت کـه بـا تـأمین نیازهاي منطقی اجتماعی و روانی فرد و گروه، تفاهم، احساس رضایت و سـودمندي متقابـل و به وجود آمدن زمینه هاي انگیزش و رشد و تسهیل رسیدن به اهداف سازمان آموزشـی را سـبب میشود (میرکمالی، 1387). همه انسانها نيازمند رابطه و برقراري ارتباط با ديگران هستند. به سخن ديگر، بدون ارتباطات مؤثراجتماعي و تعامل بين فردي، انسان نميتواند به رشد مطلوب و شكوفايي شخصيت خود برسد. معاشرت پذیری یک خصلت شخصیتی است که موجب تعامل و مدارا با دیگران شده و مانع از خشونت می شود (اولیور[[4]](#footnote-4) و همکاران، 2001). دانش‌آموزان هركدام با سرمایه های ‌فرهنگي متفاوت وارد مدرسه مي‌شوند و با برقراري ارتباط دانش‌آموزان تأثير‌گذاري بر روي خصوصيات اخلاقي و شكل گيري شخصيت آنان نيز شروع مي‌شود. بنابراین تعامل پذیری و مهارت های ارتباطی آنها به عنوان توانایی ابراز ویژگی های کلامی و غیرکلامی صحیح، بر پرخاشگری تاثیر گذار است.

خشونت و دیگر رفتارهای ضد اجتماعی نوجوانان و جوانان در دو دهه گذشته افزایش یافته است. درواقع، میزان ارتکاب خشونت در اواسط دورۀ جوانی به بالاترین نرخ خود میرسد. بنا بر آمار پزشکی قانونی، در سه ماهه نخست سال 1401، 156593 نزاع و درگیری در کشور اتفاق افتاده است (حیدر نژاد، 1401). با توجه به مشاهدات محقق در مدرسه که مبتنی بر شیوع رفتارهای پرخاشگرانه بین دانش آموزان است، تحقیقات چندانی به بررسی پرخاشگری دانش آموزان مرتبط با آن از جمله سرمایه فرهنگی و تعامل پذیری نپرداخته اند. براساس آنچه گفته شد، پژوهش حاضر درصدد پاسخگویی به این سوال است که آیا بین سرمایه فرهنگی و تعامل پذیری با نگرش به پرخاشگری در بین دانش آموزان مدارس متوسطه تاکستان رابطه وجود دارد؟

## 1-3 اهمیت و ضرورت انجام تحقیق

نتایج پژوهش حاضر در بعد نظری و کاربردی حائز اهمیت است:

در بعد تئوریک به شناخت مساله در میدان پژوهشی مدارس تاکستان و تبیین روابط بین مولفه ها می انجامد که موجب گسترش دانش نظری موجود خواهد شد. همچنین از نظر عملی، می تواند به ارائه راهکارهایی بیانجامد که در مدیریت پرخاشگری، رشد سرمایه فرهنگی و بهبود تعامل پذیری دانش آموزان موثر باشد.

## 1-4 اهداف پژوهش

### 1-4-1 هدف اصلی

- بررسی رابطه سرمایه فرهنگی و تعامل پذیری با نگرش به پرخاشگری در بین دانش آموزان مدارس متوسطه تاکستان

### 1-4-2 اهداف فرعی

1. بررسی رابطه سرمایه فرهنگی و نگرش به پرخاشگری دانش آموزان

2. بررسی رابطه تعامل پذیری و نگرش به پرخاشگری دانش آموزان

3. تاثیر ویژگی های جمعیت شناختی دانش اموزان نظیر جنس، پایه و رشته تحصیلی با نگرش به پرخاشگری

4.بررسی رابطه پایگاه اقتصادی واجتماعی خانواده نظیر درامد، تحصیلات و شغل والدین با نگرش به پرخاشگری

## 1-5 سوالات تحقیق

### 1-5-1 سوال اصلی

آیا بین سرمایه فرهنگی و تعامل پذیری با نگرش به پرخاشگری در بین دانش آموزان مدارس متوسطه تاکستان رابطه وجود دارد؟

### 1-5-2 سوالات جزئی

1.آیا بین سرمایه فرهنگی و نگرش به پرخاشگری دانش آموزان مدارس متوسطه تاکستان رابطه وجود دارد؟

2.آیا بین تعامل پذیری و نگرش به پرخاشگری دانش آموزان مدارس متوسطه تاکستان رابطه وجود دارد؟

3. آیا خصایص جمعیت شناختی دانش اموزان با نگرش به پرخاشگری رابطه دارد؟

4. آیا.بین ویژگی های خانوادگی دانش آموزان با نگرش به پرخاشگری رابطه وجود دارد؟

## 1-6 فرضیات پژوهش

### 1-6-1 فرضیه اصلی

- بین سرمایه فرهنگی و تعامل پذیری با نگرش به پرخاشگری در بین دانش آموزان مدارس متوسطه تاکستان رابطه معنادار وجود دارد.

### 1-6-2 فرضیات جزئی

1. بین سرمایه فرهنگی و نگرش به پرخاشگری دانش آموزان مدارس متوسطه تاکستان رابطه معنادار وجود دارد.

2. بین تعامل پذیری و نگرش به پرخاشگری دانش آموزان مدارس متوسطه تاکستان رابطه معنادار وجود دارد.

3. بین خصایص جمعیت شناختی دانش اموزان با نگرش به پرخاشگری رابطه معنادار وجود دارد.

4.بین ویژگی های خانوادگی دانش آموزان با نگرش به پرخاشگری رابطه معنادار وجود دارد.

# فصل دوم

# مبانی نظری و ادبیات تحقیق

## 2-1 مقدمه

بررسی پیشینه پژوهش یک توصیف، تحلیل انتقادی و ارزشیابی متون مناسب (هم متداول و هم اصلی) است که به موضوع یا پرسش پژوهش ارتباط پیدا می کند. آگاهی کافی از پیشینه پژوهش، موجب می شود که شخص در اجرای پژوهش، تفسیر داده ها و تنظیم نتیجه نهایی به صورت موفقیت آمیز عمل کند. پژوهش از مشاهده شخص از دنیای واقعی مشکل آفرین یا وسوسه انگیز سرچشمه می گیرد و حرکت خود را آغاز می کند و به تئوری شخصی می رسد. سپس به تئوری رسمی، مفاهیم و اصول یا الگوهایی که در سایه بررسی پیشینه پژوهش حاصل می گردد، می انجامد (کرسول[[5]](#footnote-5)،2014)

در فصل حاضر به بررسی مبانی نظری و پیشینه موجود در زمینه موضوع پژوهش پرداخته می­شود. قسمت اول (مبانی نظری) از سه بخش تشکیل شده است: 1- سرمایه فرهنگی 2- تعامل پذیری و 3-نگرش به پرخاشگری؛ و پیشینه تجربی هم شامل پژوهش­های داخلی و خارجی می­باشد.

## 2-2 مبانی نظری

### 2-2-1 پرخاشگری و خشونت

برای تفسیر ضرب المثل قدیمی شرقی، کلید یک تعریف خوب، ساده نگه داشتن آن است. با این حال، ایجاد سادگی اغلب یک موضوع پیچیده است. رفتارهای پرخاشگرانه و خشونت آمیز می تواند اشکال مختلفی داشته باشد، از معمولی (مثلاً مسخره کردن) تا شدید (مثلاً شکنجه). به این ترتیب، تظاهرات به ظاهر نامتناهی پرخاشگری می تواند عملیاتی کردن آن را دشوار کند. تعریف «وقتی آن را می‌بینم می‌دانم» که برای فحاشی به کار می‌رود، به طور شهودی برای پرداختن به این که پرخاشگری در گفتمان عمومی چیست، مناسب به نظر می‌رسد، اما البته، به دلایل بسیاری چنین تعریفی در گفتمان علمی کافی نیست. رایج ترین تعریف علمی از پرخاشگری، هر رفتاری است که برای آسیب رساندن به فردی که انگیزه اجتناب از آن آسیب را دارد (پاروت وجیانکولا[[6]](#footnote-6)، 2007).

تجزیه و تحلیل این تعریف چند مفهوم مهم را آشکار می کند. اولاً، پرخاشگری یک رفتار است، نه یک احساس یا شناخت یا نگرش یا حالت درونی دیگر. دوم، این یک کنش اجتماعی است: حداقل دو نفر درگیر هستند. سوم، این تعریف نقش قصد را مشخص می کند: متجاوز می خواهد به هدف آسیب برساند و معتقد است که این رفتار شانس معقولی برای آسیب رساندن به هدف (ها) دارد. به طور بحرانی، قصد مهمتر از نتیجه است - پرتاب مشت به کسی حتی اگر مشت از دست برود یک عمل تهاجمی محسوب می شود. در نهایت، هدف پرخاشگری باید برای اجتناب از آسیب (و نه به دنبال کسب لذت از رفتار، همانطور که در مازوخیسم رخ می دهد) انگیزه داشته باشد.

شاید به دلیل فراگیر بودن پرخاشگری در بسیاری از موقعیت‌ها، اصطلاحاتی که رفتارهای به ظاهر مشابه را توصیف می‌کنند به جای «پرخاشگری» استفاده شده‌اند. یکی از این اصطلاحات «خشونت» است. از نظر علمی تعریف شده، خشونت یک شکل افراطی از پرخاشگری است که هدف آن ایجاد آسیب شدید یا مرگ به یک فرد است (واربرتون و اندرسون[[7]](#footnote-7)، 2015). به عنوان مثال می توان به ضرب و شتم، چاقو زدن، تیراندازی و لینچ اشاره کرد. نکته مهم این است که همه اعمال خشونت آمیز پرخاشگرانه هستند، اما همه پرخاشگری ها خشونت نیستند. در برخی حوزه‌ها، رفتارهایی که برای ایجاد آسیب‌های عاطفی شدید به عنوان خشونت عاطفی در نظر گرفته می‌شوند. مانند پرخاشگری، یک رفتار لازم نیست باعث آسیب واقعی شود تا خشن تلقی شود - این قصد آسیب است که اهمیت دارد.

همچنین مهم است که قاطعیت را از پرخاشگری تشخیص دهیم. تصورات رایج قاطعیت با «پرخاشگری» همپوشانی دارند. قاطعیت مستلزم ایستادگی برای خود در حالی که مذاکره برای یک میدان بازی عادلانه است که به نفع همه درگیر باشد نه فقط یک طرف (ایمز و فلین[[8]](#footnote-8)، 2007). مهمتر از همه، قاطعیت شامل قصد آسیب رساندن به کسی نیست، بلکه هدفی برای درک شدن است. در واقع، معیارهای قاطعیت همبستگی ناچیز یا کوچکی را با معیارهای کلی پرخاشگری نشان می دهد. به طور مشابه، در دنیای ورزش، عبارت «بازی تهاجمی» معمولاً به معنای بازی با انرژی و اعتماد به نفس بالا است، اما به معنای تلاش برای آسیب رساندن به حریف نیست.

همچنین لازم به ذکر است که پرخاشگری می تواند اشکال مختلفی داشته باشد. رفتارهای پرخاشگرانه با توجه به حضور هدف مورد نظر سازماندهی شده است: مستقیم (هدف در طول تعامل حضور فیزیکی دارد)، غیر مستقیم (هدف در غیاب آنها آسیب می بیند) یا جابجا شده (فردی دیگر جایگزین هدف مورد نظر می شود). متعامد به بعد "حضور هدف" چهار نوع فرعی از پرخاشگری است. پرخاشگری فیزیکی شامل وارد کردن صدمه بدنی به دیگری است (مثلاً ضربه زدن، چاقو زدن). پرخاشگری کلامی استفاده از کلمات برای آسیب رساندن به دیگری است (مثلاً نام بردن). پرخاشگری رابطه‌ای شکلی غیرمستقیم از پرخاشگری کلامی است که شامل حمله به روابط اجتماعی یک فرد (مانند آسیب رساندن به شهرت، طرد اجتماعی) می‌شود. پرخاشگری دیجیتال (به عنوان مثال، مزاحمت سایبری) شامل تجاوز از طریق یک رسانه آنلاین (به عنوان مثال، آزار و اذیت رسانه های اجتماعی) است.

یکی دیگر از جنبه های پرخاشگری که بسیار مورد مطالعه قرار گرفته است، انگیزه هایی است که رفتار مضر خاصی را هدایت می کنند. تئوری های اولیه (مانند باس[[9]](#footnote-9)، 1961؛ فشباخ[[10]](#footnote-10)، 1964) بر این تمرکز داشتند که آیا عمل مضر واکنشی به یک تحریک درک شده (پرخاشگری واکنشی یا خصمانه) است یا به منظور به دست آوردن چیزی با ارزش (پرخاشگری پیشگیرانه یا ابزاری). تحقیقات بعدی دشواری در طبقه بندی پرخاشگری به عنوان خصمانه یا ابزاری را برجسته کرده است زیرا بسیاری از موارد پرخاشگری دارای عناصری از هر دو نوع هستند (مثلاً یک پست رسانه اجتماعی با برنامه ریزی دقیق و انتقام جویانه). اگرچه تمایزات بین خصمانه و ابزاری و بین واکنشی و پیشگیرانه همچنان معنی دار است، اما آنها به طور کامل همسانی پرخاشگری را درک نمی کنند - بیشتر رفتارهای پرخاشگرانه چندین برابر تعیین می شود. نظریه‌پردازی معاصر بر جنبه انگیزه‌های چندگانه پرخاشگری تمرکز می‌کند، و پیشنهاد می‌کند که اعمال را می‌توان با میزانی که هدف آن عمل برای آسیب رساندن به قربانی در مقابل نفع متجاوز بوده، خود به خودی بودن آن در مقابل برنامه‌ریزی‌شده و میزان عواطف درگیر درک می‌شود (مثلاً. ، کم در مقابل زیاد؛ بوشمن و اندرسون[[11]](#footnote-11)، 2001).

### 2-2-2 نگرش

به طور کلی، نگرش به ارزیابی خلاصه اشیا، مکان ها یا افراد اشاره دارد (پتی و کاچیوپو[[12]](#footnote-12)، 1996). فازیو[[13]](#footnote-13) (2007) ساختاری را برای نحوه نمایش نگرش ها در حافظه رایج کرد - به عنوان ارتباط بین یک موضوع روانشناختی و ارزیابی آن شی بنابراین، اصطلاح نگرش برای گرایش‌های ارزشیابی محفوظ است، که هم می‌تواند از باورها، تأثیرات و رفتار آشکار استنباط شود و هم بر آن تأثیر بگذارد. این ارزیابی های خلاصه نوعی ساختار دانش هستند که در حافظه ذخیره می شوند یا در زمان قضاوت ایجاد می شوند (شوارتز[[14]](#footnote-14)، 2007). علاوه بر این، نگرش ها بخشی از مجموعه بزرگتری از ساختارهای دانش ذخیره شده در حافظه هستند که یک شبکه معنایی ایجاد می کنند. بازنمایی های ذهنی (به عنوان مثال، اشیا و ارزیابی آنها) در حافظه به عنوان گره عمل می کنند و ارتباط بین آنها با مسیرهای عصبی مشخص می شود (ویر و آلباراسین[[15]](#footnote-15)، 2005)

تداعی ها از طریق جفت شدن مکرر مفاهیم شکل می گیرند: هر چه این دو عنصر بیشتر به طور همزمان فعال شوند، ارتباط قوی تر می شود، تا جایی که ارزیابی ها می توانند به طور خودکار آغاز شوند (فازیو، 1986). این شبکه‌ها از گسترش فعال‌سازی در سراسر اتصالات مربوطه خود استفاده می‌کنند: محتوای ارزیابی، سایر اطلاعات معنایی مرتبط را فعال می‌کند. (به عنوان مثال، نگرش های دیگر، باورها و ویژگی های مربوط به خود). این دیدگاه همچنین می‌تواند بازنمایی‌های ذهنی کلی‌تری را که پردازش و رفتار اطلاعات را هدایت می‌کنند، در خود جای دهد.

تحقیقات نگرش همچنین بر پایه های انگیزشی نگرش های خاص نسبت به یک شخص، شی یا رفتار تأکید کرده است. بسیاری از نگرش ها در خدمت انگیزه هایی مانند توسعه و حفظ طرحواره (یعنی دانش)، دستیابی به هدف و اجتناب از پیامدهای منفی (مثلاً ابزاری)، بیان جنبه های مهم خود (مثلاً بیان ارزش)، و حفظ شکل می گیرند. یا ارتقاء عزت نفس (به عنوان مثال، دفاع از نفس). این کارکردها و سایر کارکردها احتمالاً پیامدهایی برای شبکه های معنایی مرتبط با نگرش ها دارند. بنابراین، توابع نگرش را می توان سیستم هایی برای طبقه بندی اطلاعات مرتبط با نگرش در نظر گرفت (فابریگار، مک دونالد و وگنر[[16]](#footnote-16)، 2019) که در پردازش و رفتار اطلاعات نقش ایفا می کند.

### 2-2-3 نگرش به پرخاشگری

میزان تأثیر نگرش ها بر رفتار در شرایط مختلف متفاوت است. سازگاری نگرش-رفتار با توجه به عوامل بسیاری متفاوت است، همانطور که آجزن[[17]](#footnote-17) و همکارانش. (جلد 1) بررسی. یکی مطابقت اندازه گیری نگرش و رفتار پرخاشگرانه است. با وام گرفتن از آجزن و فیشبن (1977) ما ادعا می کنیم که رفتارهای پرخاشگرانه دارای چهار مؤلفه است: (الف) یک عمل (مثلا ضربه زدن)، (ب) یک هدف عمل (به عنوان مثال، یکی از اعضای خانواده)، (ج) یک محیط. (مثلاً در هنگام مشاجره)، و (د) یک زمان (مثلاً در روز شکرگزاری). نکته مهم این است که معیارهای پرخاشگری در میزان نشان دادن این مؤلفه ها متفاوت است. توانایی یک نگرش برای پیش‌بینی رفتار زمانی بیشترین خواهد بود که اجزای آن با رفتار پرخاشگرانه مورد علاقه مطابقت داشته باشند. به عنوان مثال، نگرش نسبت به پرخاشگری فیزیکی باید بیشتر از تهاجم سایبری پیش بینی کننده پرخاشگری فیزیکی باشد (بارلت، پروت، اندرسون و جنتیل[[18]](#footnote-18)، 2017).

عامل دوم بر جنبه های مفهومی یک ارزیابی، به ویژه ویژگی های مرتبط با قوت یک نگرش تأکید دارد. نگرش‌های قوی آن‌هایی هستند که بادوام (مانند پایداری در طول زمان، مقاوم در برابر تغییر) و تأثیرگذار (یعنی تأثیرگذاری بر افکار و رفتار هستند. بسیاری از شاخص های قدرت نگرش شناسایی شده اند؛ تلاش برای سازماندهی آنها در ابعاد مرکزی تا حدودی مثمر ثمر بوده است. برای مثال، طبقه‌بندی نگرش‌های باسیلی[[19]](#footnote-19) (1996) حول ماهیت اندازه‌گیری دارایی می‌چرخد: معیارهای فرا نگرشی، گزارش‌های مشورتی و ذهنی از ویژگی‌های نگرش هستند (به عنوان مثال، قطعیت، اهمیت)، در حالی که اقدامات عملیاتی، اندازه‌گیری‌های خودکار دارایی هستند. به عنوان مثال، تأخیر پاسخ ارزیابی).

با توجه به این ملاحظات، ما ادعا می کنیم که نگرش ها می توانند حداقل از دو طریق بر پرخاشگری تأثیر بگذارند: زمانی که هم رفتار پرخاشگرانه و هم ارزیابی آن رفتار مرتبط هستند و زمانی که ویژگی های خاص یک نگرش احتمال پرخاشگری را افزایش می دهد. تحقیق در مورد روابط نگرش-رفتار از ارزیابی نگرش ها نسبت به پرخاشگری برای بررسی احتمال پرخاشگری استفاده می کند. به عنوان مثال، نگرش شوهران آزارگر نسبت به خشونت رابطه، رفتار آزاردهنده ای را که نسبت به همسرانشان انجام می شود، پیش بینی می کند. به طور مشابه، نگرش نسبت به خشونت، پیش‌بینی‌کننده قوی‌تری برای رفتار خشونت‌آمیز خود گزارش‌شده برای نوجوانان قبلاً خشونت‌آمیز نسبت به نوجوانان بدون خشونت است (دلوسیا و جلمن[[20]](#footnote-20)، 2006). روش دیگری که در آن نگرش ها می توانند بر پرخاشگری تأثیر بگذارند، ویژگی یک نگرش است

(به عنوان مثال، یک نگرش "خصمانه" نسبت به یک هدف؛ سیرز، هاولند و میلر[[21]](#footnote-21)، 1940) یا ساختار شناختی (مانند خصومت، خشم) مرتبط با موضوعی که بر احتمال اینکه ارزیابی می تواند منجر به پرخاشگری شود (دیلارد و شن) مرتبط است. ، 2005). این دیدگاه نگرش ها را به عنوان بخشی از یک شبکه انجمنی مرتبط با برانگیختگی مرتبط با هدف برجسته می کند و با توصیفات قبلی نگرش ها به عنوان تظاهرات رفتاری سازگار است .

در همین راستا، باس[[22]](#footnote-22) (1961) معتقد بود که لازمه خصومت "تفسیر و ارزیابی محرک ها" است. به این ترتیب، واکنش های خصمانه نسبت به یک شخص یا شی، همراه با نگرش نسبت به هدف، رفتار پرخاشگرانه را نسبت به هدف پیش بینی می کند. به عنوان مثال، تبعیض جنسی خصمانه مردان با نگرش منفی نسبت به زنان و پرخاشگری بیشتر نسبت به شریک زندگی خود مرتبط است (هاموند و کلی[[23]](#footnote-23)، 2013). به طور مشابه، اندرسون و اندرسون (2008) دریافتند که خصومت مردان نسبت به زنان با افزایش پرخاشگری جنسی و غیرجنسی نسبت به زنان مرتبط است.

### 2-2-4 نظریه های پرخاشگری

با توجه به تأثیر اجتماعی پرخاشگری و خشونت، تعجب آور نیست که علوم اجتماعی و زیستی نظریه های حوزه خاصی را ایجاد کرده اند که سوابق و پیامدهای پرخاشگری را روشن می کنند (فلانری[[24]](#footnote-24) و همکاران، 2007). در واقع، برای درک پرخاشگری، نظریه پردازان باید در نظر بگیرند که چگونه چنین رفتاری به عوامل بیولوژیکی و شناختی در فرد و همچنین عوامل زمینه ای در محیط. از منظر اجتماعی-شناختی، پرخاشگری به نحوه درک و تفسیر یک فرد از محیط اجتماعی بستگی دارد (اندرسون و هیوسمن، 2003). این دیدگاه عواملی مانند انتظارات مربوط به احتمال پیامدهای مختلف، دانش و باورهایی را در مورد نحوه واکنش افراد به طور معمول در موقعیت‌های خاص و اینکه بازیگران تا چه حد معتقدند توانایی پاسخگویی به موقعیت‌های مختلف را دارند، در نظر می‌گیرد. از آنجایی که نگرش‌ها بخشی از سیستم‌های شناختی، اجتماعی و فیزیولوژیکی افراد هستند، منطقی به نظر می‌رسد که این سیستم‌ها برای آگاهی دادن به افراد در مورد نزدیک شدن یا اجتناب از اشیاء نگرش مرتبط طراحی شده‌اند. در واقع، پیچیدگی پرخاشگری مستلزم آن است که نظریه ها نه تنها بر ویژگی های اجتماعی و روانی پرخاشگری بلکه بر ویژگی های فیزیولوژیکی نیز تأکید کنند. تئوری هایی که در اینجا بیان شد، بر هر یک از این سیستم ها تأکید متفاوتی دارند، اما همه راهنمایی هایی را در مورد پیوند بین نگرش ها و پرخاشگری ارائه می دهند.

* **تئوری انتقال تحریک**

افراد می توانند از وضعیت درونی خود به عنوان راهی برای درک محیط فعلی خود استفاده کنند اما همچنین از محیط خود برای درک وضعیت داخلی فعلی خود استفاده کنند. گاهی اوقات، برانگیختگی از یک محرک محیطی به آرامی از بین می رود، به طوری که قبل از اینکه برانگیختگی از محرک قبلی به طور کامل از بین برود، فرد قبلاً توجه خود را به محرک دیگری معطوف کرده است.

بنابراین، برانگیختگی در پاسخ به یک نشانه محیطی می تواند بر افکار و احساسات در مورد یک نشانه کاملاً نامرتبط تأثیر بگذارد. همانطور که در مورد خشم اعمال می شود، تأثیر منفی یا برانگیختگی از یک رویداد تحریک کننده ممکن است بر قضاوت ها و رفتارها نسبت به یک شی یا تعامل نامرتبط تأثیر بگذارد. تخصیص نادرست ممکن است خشم و پرخاشگری ناشی از یک محرک (مثلاً قطع شدن در اتوبان) را بر افکار و احساسات در مورد دیگری تأثیر بگذارد (مثلاً فریاد زدن بر سر همسر). نکته مهم این است که رویداد اولیه لازم نیست برای انتقال هیجان منفی یا تحریک کننده باشد (به عنوان مثال، برانگیختگی باقیمانده از ورزش می تواند پرخاشگری را در صورت تحریک افزایش دهد). به طور مشابه، دستکاری درد کاملا موجه می تواند احساسات خصمانه و تفکر پرخاشگرانه را افزایش دهد. باورهای مربوط به خشونت نیز می تواند تحت تأثیر حساسیت زدایی قرار گیرد (اینگلهارت، بارتولو، کر، و بوشمن[[25]](#footnote-25)، 2011). از آنجایی که باورها و واکنش‌های فیزیولوژیکی با ارزیابی‌ها مرتبط هستند، این یافته‌ها نشان می‌دهند که حساسیت زدایی نسبت به پرخاشگری نگرش‌های خنثی‌تر یا قابل قبول‌تری نسبت به پرخاشگری ایجاد می‌کند .

* **نظریه تعامل اجتماعی**

تئوری تعامل اجتماعی پرخاشگری را به عنوان مکانیزم تأثیر اجتماعی تفسیر می کند، هدف از یک عمل پرخاشگرانه به دست آوردن چیزی با ارزش برای متجاوز است (مانند پول، عزت نفس). در این مدل، همه پرخاشگری ها ابزاری هستند. نظریه تعامل اجتماعی، متجاوز بالقوه را به عنوان یک تصمیم گیرنده نسبتاً منطقی در نظر می گیرد که توسط اهداف ابزاری هدایت می شود و اگر پاداش های درک شده بیشتر از هزینه های درک شده باشد، در خدمت به آن اهداف تهاجمی عمل می کند.

پرخاشگری ممکن است به منظور دستیابی و حفظ قدرت بر دیگران توجیه شود، به ویژه زمانی که خود تهدید می شود. در حوزه تهدید خود، زمانی که قدرت فرد مورد تهدید قرار می‌گیرد (مثلاً شخصی عزت نفس او را به چالش می‌کشد)، فرد ممکن است به منبع تهدید عزت نفس حمله کند. در این موارد، نگرش نسبت به خود در زمینه پرخاشگری برجسته می شود. هرچه اختلاف بین معیارهای ضمنی و صریح عزت نفس فرد بیشتر باشد، پرخاشگری فیزیکی و رابطه‌ای فرد بیشتر می‌شود. این حالت از عزت نفس تدافعی. همچنین می تواند منجر به پرخاشگری شود. پرخاشگری همچنین می تواند ناشی از تهدید آزادی فرد باشد (دیلارد و شن[[26]](#footnote-26)، 2005). در این مورد، پرخاشگری به عنوان وسیله ای قابل قبول برای بازگرداندن آزادی محدود شده برای اندیشیدن یا عمل به روش های خاص تلقی می شود. برای مثال، متقاعد شدن به فکر کردن به روشی خاص (در نتیجه آزادی فرد را محدود می‌کند) می‌تواند انگیزه فرد را برای بازگرداندن آزادی از طریق افزایش خشم و افکار منفی (یعنی شناخت‌های پرخاشگرانه) و سپس اقدام علیه منبع محدودیت ایجاد کند.

* **نظریه نمایشنامه**

نمایشنامه یک سازمان شناختی از مفاهیم است که تفسیر و/یا اعمال رفتار را در موقعیت‌های خاص هدایت می‌کند، که می‌تواند شامل گره‌های متعددی باشد که در یک شبکه پیچیده از پیوندهای پایدار مرتب شده‌اند، که برخی از آنها به طرحواره تبدیل می‌شوند. این سازماندهی منسجم مفاهیم را می توان از تجربه غیرمستقیم و مستقیم با یک شی یا یک رفتار آموخت. تئوری فیلمنامه چگونگی شکل گیری و حفظ فیلمنامه ها در پرخاشگری را تشریح می کند. توسعه و به روز رسانی فیلمنامه ها از طریق الگوهای تقویتی، روشی را برای خودکارسازی تعاملات اجتماعی پیچیده در اختیار افراد قرار می دهد که در غیر این صورت به منابع شناختی قابل توجهی نیاز دارند. پس از یادگیری، فیلمنامه ها را می توان در زمان های بعدی بازیابی کرد و به عنوان راهنما برای درک موقعیت ها و برای اعمال رفتار خود استفاده کرد. حتی تمرین مختصر فیلمنامه های رفتاری بدیع می تواند قصد فرد را برای اجرای رفتار هدف افزایش دهد. وجود فیلمنامه ها رفتاری پرخاشگرانه و سایر ساختارهای دانش مرتبط با پرخاشگری (به عنوان مثال، باورهای هنجاری حامی پرخاشگری) با استفاده بیشتر از رفتار پرخاشگرانه در گذشته در مجرمان همیشگی مرتبط است (گیلبرت و دافرن[[27]](#footnote-27)، 2013). فیلمنامه هایی که معمولاً استفاده می‌شوند، به نوبه خود، به مفاهیم دیگر متصل می‌شوند و به موقعیت‌ها یا زمینه‌های دیگر تعمیم می‌یابند، جایی که می‌توانند پردازش رویدادها را تعمیم دهند.

طرحواره های ناسازگار اولیه (EMS) سیستم هایی از باورها، نگرش ها و احساسات ناکارآمد (مانند استحقاق، بی اعتمادی) هستند که در نتیجه نیازهای برآورده نشده ایجاد می شوند. آنها در طول زندگی فرد باقی می مانند. تعدادی از این طرحواره ها با اختلالات شخصیتی مانند خودشیفتگی و با رفتار پرخاشگرانه مرتبط هستند (واربرتون و مک ایلوین[[28]](#footnote-28)، 2005). آبلسون[[29]](#footnote-29) (1976) پیشنهاد کرد که نگرش مجموعه ای از متن ها است که با یک شی یا رفتار مرتبط است. طرحواره‌های نگرشی حاوی باورها، احساسات و خاطرات به‌شدت مرتبطی هستند که از تجربیات قبلی استخراج شده‌اند که «تأثیر و همچنین استنتاج را برمی‌انگیزد». بنابراین، بر اساس تئوری فیلمنامه، نگرش ها می توانند بر نحوه سازماندهی و استفاده از فیلمنامه ها در پرخاشگری تأثیر بگذارند. فعال کردن یک جزء از یک طرحواره ممکن است بخش‌های دیگری را فعال کند که سپس بر ادراک، انتظارات و رفتار تأثیر می‌گذارد.

* **نظریه تداعی جدید شناختی**

نظریه تداعی جدید شناختی یکی از اولین نظریاتی بود که مفهوم گسترش فعال سازی را برای درک پرخاشگری به کار برد. این نظریه مشابه نظریه اسکریپت، پیشنهاد می‌کند که محتوای ذهنی (یعنی باورها، عواطف و جهت‌گیری‌های رفتاری) در حافظه در یک شبکه مفهومی با هم مرتبط هستند، که با نگرش‌ها به‌عنوان گره‌های ارزیابی مرتبط با اشیاء نگرش نیز سازگار است. اجزا نگرش را می توان به ارزیابی تجربیاتی که منجر به پرخاشگری می شود مرتبط کرد (به عنوان مثال، نگرش نسبت به خشم؛ هارمون-جونز، آمودیو و گیبل[[30]](#footnote-30)، 2011). محرک‌ها و موقعیت‌های نفرت‌انگیز معمولاً دوست ندارند، و نگرش‌هایی که آنها الهام می‌گیرند می‌تواند به تحریک پرخاشگری نسبت به منبع محرک نفرت کمک کند.

* **نظریه حساسیت زدایی**

قرار گرفتن مکرر در معرض یک محرک می تواند تأثیر فیزیولوژیکی و روانی آن را در طول مواجهه های بعدی کاهش دهد، که اساس درمان حساسیت زدایی است. واکنش‌های عاطفی منفی معمولی که اکثر مردم هنگام فکر کردن یا مشاهده خشونت از خود نشان می‌دهند، باعث مهار رفتار پرخاشگرانه می‌شوند. اما افراد می توانند به افکار، تصاویر و صحنه های خشونت عادت کنند یا نسبت به آنها حساس شوند، که به نوبه خود باعث می شود پرخاشگری قابل قبول تر به نظر برسد. مطابق با این نظریه، بوشمن، اندرسون و کارنگی،2007) دریافتند قرار گرفتن کوتاه در معرض بازی‌ها و فیلم‌های ویدئویی خشونت‌آمیز (نسبت به غیرخشونت‌آمیز) رفتار مفید افراد را نسبت به قربانیان خشونت یا سایر آسیب‌های فیزیکی کاهش می‌دهد (بوشمن و اندرسون، 2009).

نظریه های شناختی بر فرآیند خلاق و فرد تأکید دارند: فرآیند در تأکید بر نقش مکانیسم های شناختی به عنوان مبنایی برای تفکر خلاق و شخص، برای در نظر گرفتن تفاوت های فردی در چنین مکانیسم هایی. برخی از نظریه های شناختی بر ظرفیت های جهانی مانند توجه یا حافظه تمرکز می کنند. برخی دیگر بر تفاوت‌های فردی تأکید می‌کنند، مانند مواردی که توسط وظایف تفکر واگرا نمایه می‌شوند. برخی بر عملیات آگاهانه و برخی دیگر در فرآیندهای پیش آگاهانه، ضمنی یا غیرعمدی تمرکز می کنند.

در یکی از نظریه‌های شناختی کلاسیک که توسط سارنوف ا. مطرح شده، ایده ها یکی پس از دیگری به زنجیر کشیده می شوند و همکاران دورتر تمایل بیشتری به اصالت دارند. این دیدگاه استدلال می کند که افراد خلاق تر نسبت به افراد کمتر خلاق، تمایل به داشتن سلسله مراتب تداعی مسطح تری دارند. به عبارت دیگر، افراد خلاق تر، به جای تعداد معدودی، شرکای نسبتا قوی تری برای یک مفهوم معین دارند. تصور می‌شود که این زمینه بیشتر برای فعال‌سازی همزمان بازنمایی‌های دوردست فراهم می‌کند، که بسیاری معتقدند موتور مهمی برای تفکر خلاق است.

در امتداد خطوط مشابه، یک نظریه شناختی دیگر بر چگونگی ترکیب مفاهیم برای ایجاد تازگی تمرکز می کند. تحقیقات نشان می‌دهد که ترکیب مفهومی - گردآوری دو مجموعه اطلاعات مختلف با هم - اغلب در ایده‌پردازی خلاقانه دخالت دارد، زمانی که دو ویژگی متفاوت در کنار هم قرار می‌گیرند، بینش‌های اصلی محتمل‌تر است، و اینکه ارتباط بین این مفاهیم ممکن است فقط در سطح بسیار بالایی دیده شود. از انتزاع این نوع تفکر منطقی استعاری نامیده می‌شود، با این ایده که چیزی مانند «آب و هوای خشمگین» تنها به صورت غیر تحت اللفظی قابل درک است. چنین فرآیندهایی ممکن است جایگزین های خلاقانه ای را برای خطوط فکری فرسوده پیشنهاد کند.

به طور کلی، تحقیق در سنت «رویکرد شناخت خلاق»، یکی دیگر از دیدگاه‌های مهم معاصر درباره خلاقیت که عمدتاً توسط رونالد فینک، استیون ام. اسمیت و توماس بی وارد توسعه یافته است، به همین ترتیب بر ایده‌های برگرفته از روان‌شناسی شناختی (مثلاً مفهومی) تأکید کرده است. ترکیب، بسط مفهومی، تصاویر خلاقانه و استعاره) برای درک اینکه چگونه افراد ایده‌ها را تولید می‌کنند و مفاهیم آنها را در کارهای اختراع و طراحی مبتنی بر آزمایشگاه کشف می‌کنند. تصور می‌شود که چنین فرآیندهایی در دو رژیم اساسی فکر انجام می‌شوند: تولید ایده‌ها و بررسی پیامدهای آنها. در عمل، این دو به شدت در مدل «geneplore» تفکر خلاق (از تولید + کاوش) در هم آمیخته و ترکیب می‌شوند.

در نهایت، فرآیندهای فراشناختی (تفکر در مورد تفکر خود) نیز اغلب با خلاقیت گره خورده است. تاکتیک‌های زیادی برای افزایش حل خلاقانه مسئله پیشنهاد و رایج شده است، از جمله «به عقب بیندیشید»، «چشم‌اندازتان را تغییر دهید»، «مشکل را کنار بگذارید» و «فرض‌های سؤالی». از آنجایی که آنها تابعی از تصمیمات آگاهانه هستند و در مواقع لزوم می توان از آنها استفاده کرد. (سولر[[31]](#footnote-31)، 2023).

* **نظریه جدایی اخلاقی**

نظریه جداسازی اخلاقی بندورا[[32]](#footnote-32) (1999) نیز برای درک پرخاشگری و خشونت مورد استفاده قرار گرفته است. مردم می‌توانند از مکانیسم‌های مختلفی از عدم مشارکت اخلاقی برای بازنگری در نگاه خود به رفتار مذموم، مسئولیت آن رفتار، پیامدهای آن رفتار یا قربانیان آن رفتار استفاده کنند (بندورا، 2002). این راهبردهای کاهنده ناهماهنگی به شکل توجیه اخلاقی، مقایسه سودمند، برچسب زدن خوشایند، جابجایی و اشاعه مسئولیت، تحریف پیامدها، انسانیت زدایی و سرزنش قربانیان به خود می گیرند. جداسازی اخلاقی به افراد اجازه می‌دهد تا با وجدانی آسوده اقدام به پرخاشگری و خشونت کنند و در نتیجه می‌تواند نگرش‌های منفی نسبت به پرخاشگری را خنثی کند یا حتی در شرایط خاص نگرش مثبت نسبت به پرخاشگری ایجاد کند (مثلاً قتل به نام خدا یا برای محافظت از کشور خود).

نظریه عدم مشارکت اخلاقی (MDT) نشان می‌دهد که افراد تمایل دارند مؤلفه اخلاقی را از یک عمل غیراصولی دیگر جدا کنند تا درگیر شدن در آن را منطقی کنند (بندورا و همکاران، 2015). به این معنا که افراد از یک یا چند مکانیسم برای جدا کردن خودتحریمی از رفتار غیراخلاقی استفاده می‌کنند تا این رفتار را معتبر و منطقی کنند و به آن‌ها اجازه دهند تا درگیر پیامدهای اعمال غیراخلاقی خود شوند یا با آنها زندگی کنند. با این حال، MDT فراتر از عمل غیراخلاقی تعمیم نمی یابد. در پرتو تحقیقاتی که نشان می‌دهد افکار مربوط به رویدادهای غیراخلاقی آینده واکنش‌های عاطفی قوی‌تری نسبت به افکار مربوط به رویدادهای غیراخلاقی قبلی برمی‌انگیزد (ون بوون و آشورث، 2007؛ کاروسو، 2010)، ما لازم می‌دانیم که درک خود را از فرآیند جداسازی اخلاقی بیشتر کنیم. با کاوش در واکنش‌های احساسی ناشی از یادگیری پیامدهای اعمال خود و بررسی مکانیسم‌های مورد استفاده برای مقابله با این احساسات، چرخه مداوم جدایی اخلاقی را نشان می‌دهیم. به این معنا که افراد پس از اینکه خود را مبنی بر درگیر شدن در عمل غیراخلاقی می‌دانند، لزوماً دست از درگیری اخلاقی بر نمی‌دارند. فرآیند جداسازی اخلاقی یک مکانیسم تنظیمی و مقابله ای چند مرحله ای و چند کارکردی است که نه تنها به افراد اجازه می دهد در رفتارهای غیراخلاقی شرکت کنند، بلکه احساسات منفی را که ممکن است از یادگیری پیامدهای چنین رفتاری به وجود بیایند نیز مدیریت کنند.

### 2-2-5 مفهوم سرمایه فرهنگی

مفهوم سرمایه فرهنگی بوردیو به مجموعه عناصر نمادینی مانند مهارت ها، سلیقه ها، وضعیت بدنی، لباس، رفتار، متعلقات مادی، اعتبار و غیره اشاره دارد که فرد از طریق عضویت در یک طبقه اجتماعی خاص به دست می آورد. به اشتراک گذاشتن شکل‌های مشابه سرمایه فرهنگی با دیگران - برای مثال همان سلیقه در فیلم‌ها، یا مدرک تحصیلی از مدرسه آیوی لیگ - یک حس هویت جمعی و موقعیت گروهی ایجاد می‌کند ("افراد مثل ما"). اما بوردیو همچنین اشاره می کند که سرمایه فرهنگی منبع اصلی نابرابری اجتماعی است. برخی از اشکال سرمایه فرهنگی بیش از دیگران ارزش دارند و می توانند به اندازه درآمد یا ثروت به تحرک اجتماعی فرد کمک کنند یا مانع آن شوند.

به عقیده بوردیو، سرمایه فرهنگی به سه صورت تجسم یافته، عینیت یافته و نهادینه شده است. لهجه یا گویش فرد نمونه ای از سرمایه فرهنگی تجسم یافته است، در حالی که یک خودروی لوکس یا مجموعه رکورد نمونه هایی از سرمایه فرهنگی در حالت عینی آن است. سرمایه فرهنگی در شکل نهادینه شده خود به اعتبارنامه ها و صلاحیت هایی مانند مدارک تحصیلی یا عناوینی اطلاق می شود که نماد صلاحیت و اقتدار فرهنگی است.

### 2-2-6 نظریه سرمایه فرهنگی

نظریه سرمایه فرهنگی نظریه ای است که به عنوان مدلی از روابط مطرح می شود. محقق فرانسوی پیر بوردیو (1977) این نظریه را ارائه کرد که عملکرد و ساختار مدارس در فرانسه را توصیف می کند. در این توصیف، بوردیو پیشنهاد کرد که مدارس می‌خواهند دانش‌آموزانشان رویدادها و فعالیت‌های فرهنگی مشابهی را در رابطه با ساختار کلاس تجربه کنند. پیشنهاد شد که دانش‌آموزانی که دانش حضور در ساختار و فرهنگ کلاس بالاتر را دارند، می‌توانند با معلمان خود گفتگو کنند، توانایی پاسخ به سؤالات متمایز را داشته باشند و توانایی نوشتن تجربیات خود را در مقالات خاص داشته باشند. نظریه سرمایه فرهنگی بوردیو به طور مشخص برای تحقیقاتی که با قدرت در ساختارهای اجتماعی مرتبط است شناخته شده است (بوردیو و پاسرون[[33]](#footnote-33)، 1998). کارتر (2003) نشان داد که سرمایه فرهنگی به پیشینه فرد مربوط به نگرش ها، مهارت ها و دانش او مربوط می شود. بوردیو (1977) مفهوم سرمایه فرهنگی را با تمرکز بر تحقیقات آموزشی ایجاد کرد. بوردیو فرض می‌کند که سه حوزه سرمایه فرهنگی وجود دارد: مدارک تحصیلی که به نهادینه‌سازی مربوط می‌شود. عینیت بخشی که به کالاهای فرهنگی مربوط می شود. و سرمایه تجسم یافته، که به وضعیت ذهن و بدن مربوط می شود. بوردیو و پاسرون (1998) استدلال کردند که در محیط آموزشی، افراد مجموعه ای از تمایلات را به تعاملات در محدوده درک آموزشی منتقل می کنند. به نظر می رسد که برخی از اشکال سرمایه در سطح بالاتری نسبت به سایر اشکال ارزش گذاری می شوند. در ارزش گذاری اشکال مختلف سرمایه فرهنگی، مبارزه ای شکل می گیرد. مبارزه برای تعریف قوانین بازی وجود دارد که با مجموعه ای مبهم از قوانین یا برنامه درسی پنهانی که توضیح داده نشده است متمایز می شود. لارو و واینینگر[[34]](#footnote-34) (2003) به این نتیجه رسیدند که درک فرهنگ غالب سرمایه فرهنگی در تحقیقات آموزشی ناکافی است. آنها پیشنهاد کردند که نظریه سرمایه فرهنگی بر فرآیندهای تعاملی خرد تاکید می کند که دانش آموزان یا یاد می گیرند که با ساختارهای اجتماعی مسلط در مدارس مطابقت داشته باشند یا شکست بخورند.

با توجه به اینکه طبقه اجتماعی و منابع فردی چگونه بر افراد در محیط‌های آموزشی تأثیر می‌گذارند، نظریه سرمایه فرهنگی پایه‌ای از این واقعیت را ارائه می‌کند که بسیاری از مدارس در یک موقعیت برابر عمل نمی‌کنند. کارتر (2003) پیشنهاد کرد که دانش‌آموزان با وضعیت اجتماعی-اقتصادی پایین‌تر احتمال بیشتری دارند که کمتر درس بخوانند، بیشتر برای حمایت از خانه‌های خود به کار گرفته شوند و کمتر در فعالیت‌های مدرسه درگیر شوند. بوردیو و پاسرون (1998) مفهوم سازی کردند که تفاوت های خاصی وجود دارد که فرهنگ خاص مربوط به گروه فرهنگی غالب را تجسم می بخشد. نشانه خاص بوردیو حوزه‌های مسلط و غیرمسلط سرمایه فرهنگی بود. موقعیت بالا و ویژگی های قدرتمند سیگنال ها و کدهای خاصی را در اختیار افراد قرار می دهد، در حالی که برای اعضای گروه غیر مسلط، تمرکز بیشتر بر درک و انواع قدردانی است.

نظریه سرمایه فرهنگی معتقد است که جامعه برای تقویت کسانی طراحی شده است که فرصت های فرهنگی بیشتری دارند. بوردیو و پاسرون (1998) پیشنهاد کردند که با استفاده از نظریه سرمایه فرهنگی، افراد از ابزارهای اقتصادی برای حفظ امتیاز و موقعیت طبقاتی استفاده می کنند. نشانه کلی این بود که افرادی که دسترسی بیشتری به این فرصت های فرهنگی دارند، این چشم اندازها را به فرزندان خود منتقل می کنند. این تصور که سرمایه فرهنگی به شیوه ای مثبت دریافت می شود، بر افرادی که در وضعیت اجتماعی-اقتصادی بالاتری هستند تأثیر می گذارد. افراد دارای امکانات در تلاش برای ماندن در کنار نخبگان جامعه به دنبال حفظ قدرت و امتیاز هستند. بوردیو (1977) همچنین پیشنهاد کرد که در به کارگیری نظریه سرمایه فرهنگی در آموزش، می‌خواهد دستاوردهای تحصیلی متفاوت دانش‌آموزان از مبانی آموزشی متنوع اما قابل مقایسه را روشن کند. اعتقاد بر این است که موفقیت در مدرسه بیشتر با سرمایه فرهنگی به ارث رسیده از خانواده فرد مرتبط است تا سرمایه. (بارتیندل[[35]](#footnote-35)، 2006).

بوردیو در درک نظریه سرمایه فرهنگی، ارتباط بین زبان و تجارب فرهنگی را مشاهده کرد. واژگان غنی تر با معانی مختلف به توانایی خانواده در انتقال اطلاعات به فرزندان بستگی داشت. بوردیو معتقد بود که تفاوت اقتصادی بین جوامع در پیوند با سیستم آموزشی کار می کند تا تعاملات بین فقیر و غنی را نهادینه کند. وسل (2005) بر این باور بود که اعضای جامعه که پول دارند، به احتمال زیاد تجربیات مهمی را ایجاد می کنند که سرمایه فرهنگی را ایجاد می کند. خانواده‌هایی که در مقیاس اقتصادی پایین‌تر قرار می‌گیرند فرصت کمتری دارند و موقعیت‌های متفاوتی را تجربه می‌کنند که به نوبه خود شانس دستیابی به تجربیاتی را که به سرمایه فرهنگی کمک می‌کند محدود می‌کند. نظریه سرمایه فرهنگی بر تلاش برای حل چالش‌های جامعه به‌عنوان یک کل تمرکز نمی‌کند، اما راهی برای شناخت افراد برای همزیستی در چارچوب فرهنگ مسلط فراهم می‌کند. در چند سال گذشته، مربیان شروع به تمرکز بر روی تفاوت‌های فرهنگی کرده‌اند که می‌تواند منجر به مشکلاتی برای دانش‌آموزان در محیط‌های یادگیری شود، مانند تفاوت در سیستم‌های ارزشی بین نیازهای سطح فقر و نیازهای طبقه متوسط ​​(آبلف[[36]](#footnote-36)، 2009).

با این حال، برنامه‌هایی که برای دستیابی به جمعیت‌های مختلف و رسیدگی به نیازهای خاص گروه‌های آن‌ها ایجاد شده‌اند، ممکن است آن‌طور که در ابتدا تصور می‌شد سازنده نباشد. علاوه بر این، این برنامه ها همیشه تعداد دقیق دانش آموزانی را که نمی توانند در برنامه ها باقی بمانند، حفظ نمی کنند (مرکز ملی آمار آموزشی[[37]](#footnote-37)، 2009). بدون خدمات پشتیبانی تحصیلی مستمر، دانش آموزان در معرض خطر همچنان در معرض خطر بیشتری از ماندن در مدرسه خواهند بود. دانش‌آموزان خانواده‌های محروم از نظر اقتصادی یا خانواده‌هایی که در سطح فقر زندگی می‌کنند ممکن است تصمیم بگیرند مدرسه را به نفع توسعه آموزش عمومی ترک کنند تا بتوانند وارد نیروی کار شوند. تعداد دانش آموزانی که در توسعه آموزش عمومی شرکت می کنند از سال 1977 به طور پیوسته افزایش یافته است، که بالاترین سال آن در سال 2001 با 648000 دانش آموز بوده است (مرکز ملی آمار آموزشی، 2009). تغییرات آزمون در سال 2002 رخ داد و 464000 دانش آموز در سال 2006 توسعه آموزش عمومی را گذراندند. توسعه آموزش عمومی برای ورود به نیروی کار موثر است. و بر خلاف گذشته، توسعه آموزش عمومی می تواند دانش آموز را برای آموزش پایه کالج به عنوان یک یادگیرنده بزرگسال واجد شرایط کند (شورای آموزش آمریکا، 2009).

با این حال، هدف اولیه در ایجاد نیروی کار با استعداد و واجد شرایط در ایالات متحده با دانش آموزانی شروع می شود که بتوانند در سنین پایین تر وارد کالج یا دانشگاه شوند و از آن فارغ التحصیل شوند. دستیابی به جمعیت بیشتری از فارغ التحصیلان دبیرستان و افزایش در دسترس بودن آموزش پس از متوسطه برای همه دانش آموزان ضروری است. متأسفانه، به دلیل مواردی مانند کمبود بودجه و محدودیت‌های اجتماعی-اقتصادی، همه ایالت‌ها و مناطق مدرسه نمی‌توانند تمرکز یکسانی برای افزایش دسترسی دانش‌آموزان به اطلاعات مربوط به کالج داشته باشند (بارتیندل، 2006). نظریه سرمایه فرهنگی پیشنهاد می‌کند که باورها و ارزش‌های دانش‌آموز، از جمله خود رفتارهای یک فرد، بر اساس جایگاه فرد در یک جامعه شکل می‌گیرد. بسیاری از سازمان‌های آموزشی از نقطه نظر یک پس‌زمینه طبقه متوسط ​​پرورش می‌یابند و در نتیجه از منظری کار می‌کنند که برای دانش‌آموزانی که بالاتر از استانداردهای طبقه پایین‌تر هستند قابل قبول‌تر است تا خانواده‌هایشان را نیز در بر گیرند (بوردیو، 1977). گفته می شود که دانش آموزان طبقات بالا و متوسط ​​نسبت به دانش آموزان کم درآمد، که ممکن است آمادگی کمتری برای عملکرد خوب در مدرسه داشته باشند، از مزایایی برخوردار هستند. دبیرستان‌ها تمایل دارند بر روی ایده‌آل‌های طبقه متوسط ​​تمرکز کنند، و این به طور قابل قبولی منجر به روشی از آموزش می‌شود که انتظار می‌رود منجر به تجربه موفقیت دانش‌آموزان شود (مک لورن[[38]](#footnote-38)، 1994).

با این حال، دانش آموزانی که بخشی از یک جامعه کم درآمد هستند باید یاد بگیرند که از یک ساختار اجتماعی عبور کنند که برای نظام ارزشی فرهنگی آنها طراحی نشده است. این تفاوت ممکن است باعث شود مردم تصور کنند که محیط دانش آموزی طبقه متوسط ​​عادی است و کودکان با وضعیت اجتماعی-اقتصادی پایین غیرعادی هستند. بوردیو پیشنهاد کرد که مدارس می‌خواهند دانش‌آموزانشان رویدادها و فعالیت‌های فرهنگی مشابهی را در رابطه با ساختار کلاس تجربه کنند. پیشنهاد شد که دانش‌آموزانی که دانش حضور در ساختار و فرهنگ کلاس بالاتر را دارند، می‌توانند با معلمان خود گفتگو کنند، توانایی پاسخ به سؤالات متمایز را داشته باشند و توانایی نوشتن تجربیات خود را در مقالات خاص داشته باشند. نظریه سرمایه فرهنگی بوردیو به طور مشخص برای تحقیقاتی که با قدرت در ساختارهای اجتماعی مرتبط است شناخته شده است (بوردیو و پاسرون، 1998).

کارتر (2003) نشان داد که سرمایه فرهنگی به پیشینه فرد مربوط به نگرش ها، مهارت ها و دانش او مربوط می شود. بوردیو (1977) مفهوم سرمایه فرهنگی را با تمرکز بر تحقیقات آموزشی ایجاد کرد. بوردیو فرض می‌کند که سه حوزه سرمایه فرهنگی وجود دارد: مدارک تحصیلی که به نهادینه‌سازی مربوط می‌شود. عینیت بخشی که به کالاهای فرهنگی مربوط می شود. و سرمایه تجسم یافته، که به وضعیت ذهن و بدن مربوط می شود. بوردیو و پاسرون (1998) استدلال کردند که در محیط آموزشی، افراد مجموعه ای از تمایلات را به تعاملات در محدوده درک آموزشی منتقل می کنند. به نظر می رسد که برخی از اشکال سرمایه در سطح بالاتری نسبت به سایر اشکال ارزش گذاری می شوند. در ارزش گذاری اشکال مختلف سرمایه فرهنگی، مبارزه ای شکل می گیرد.

نظریه یادگیری اجتماعی بندورا (1977) ثابت کرده است که یک مدل مفید برای درک اینکه مردم چگونه نگرش ها و رفتارها را به طور گسترده کسب می کنند و همچنین در مورد پرخاشگری به کار گرفته شده است. اسکریپت هایی که نگرش ها و رفتارها را هدایت می کنند را می توان از طریق مشاهده (به عنوان مثال، قرار گرفتن در معرض رسانه ها) یا تجربه مستقیم اجتماعی آموخت. بندورا (1977) دریافت که نگرش نسبت به پرخاشگری و رفتار پرخاشگرانه را می توان از طریق قربانی شدن یا مشاهده خشونت در شخص یا در رسانه ها آموخت. علاوه بر این، تجربه یا مشاهده پرخاشگری می‌تواند افراد را به درونی کردن پرخاشگری به عنوان روشی قابل قبول برای حل تعارض و مدیریت احساسات منفی سوق دهد که در نتیجه منشورهای اجتماعی پرخاشگرانه و نگرش‌های مطلوب نسبت به پرخاشگری ایجاد می‌شود. این نگرش ها نسبت به رفتارهای خاص تا حدی توسط پاداش ها یا مجازات هایی که آن رفتارها برمی انگیزند تعیین می شود. به طور خاص، اگر مزایای درک شده از انجام یک رفتار بیشتر از معایب درک شده آن باشد، افراد احتمالاً نگرش مطلوبی نسبت به آن رفتار خواهند داشت.

مبارزه برای تعریف قوانین بازی وجود دارد که با مجموعه ای مبهم از قوانین یا برنامه درسی پنهانی که توضیح داده نشده است متمایز می شود. لارو و واینینگر[[39]](#footnote-39) (2003) به این نتیجه رسیدند که درک فرهنگ غالب سرمایه فرهنگی در تحقیقات آموزشی ناکافی است. آنها پیشنهاد کردند که نظریه سرمایه فرهنگی بر فرآیندهای تعاملی خرد تاکید می کند که دانش آموزان یا یاد می گیرند که با ساختارهای اجتماعی مسلط در مدارس مطابقت داشته باشند یا شکست بخورند. با توجه به اینکه طبقه اجتماعی و منابع فردی چگونه بر افراد در محیط‌های آموزشی تأثیر می‌گذارند، نظریه سرمایه فرهنگی پایه‌ای از این واقعیت را ارائه می‌کند که بسیاری از مدارس در یک موقعیت برابر عمل نمی‌کنند. کارتر (2003) پیشنهاد کرد که دانش‌آموزان با وضعیت اجتماعی-اقتصادی پایین‌تر به احتمال زیاد کمتر درس می‌خوانند، بیشتر برای حمایت از خانه‌شان به کار می‌رفتند و کمتر در فعالیت‌های مدرسه درگیر می‌شدند. بوردیو و پاسرون (1998) مفهوم سازی کردند که تفاوت های خاصی وجود دارد که فرهنگ خاص مربوط به گروه فرهنگی غالب را تجسم می بخشد. نشانه خاص بوردیو حوزه‌های مسلط و غیرمسلط سرمایه فرهنگی بود. موقعیت بالا و ویژگی‌های قدرتمند سیگنال‌ها و کدهای ویژه‌ای را در اختیار افراد قرار می‌دهد، در حالی که برای اعضای گروه غیرمسلط، تمرکز بیشتر بر درک و انواع قدردانی است.

در چارچوب تلاش برای حل شکاف پیشرفت، ایده دانش‌آموزان از سطوح مختلف کلاس که در محدوده یک سیستم آموزشی فعالیت می‌کنند، هدف است. این هدف می‌خواهد زمینه‌های موفقی را فراهم کند تا دانش‌آموزان بتوانند در مدرسه بمانند و با دیدن دانش‌آموزان با پیشینه‌های مختلف، اهداف و آرزوهای خود را تنظیم کنند و ببینند برای موفقیت در سیستم آموزشی چه چیزی لازم است. اگر ملت قرار است یک سری از تراژدی‌های دانشگاهی را با دانش‌آموزان اقلیت و دانش‌آموزانی که دارای زمینه‌های فقیر هستند بشکند، ما باید عناصری را درک کنیم که چگونه نسل‌ها پس از نسل از کودکان واقعاً عقب مانده‌اند. ما می دانیم چه چیزی کار می کند و ادبیات نشان می دهد. چالش اجراست. موضوع هزینه کردن در آموزش و پرورش نیست، مسئله کاهش تعداد کلاس ها نیست، بلکه ممکن است به جای تفکیک «داراها» از «نداشتن ها»، صرفاً در معرض دید یکدیگر قرار دادن کودکان باشد. (سوارتز[[40]](#footnote-40)، 1997).

### 2-2-7 اشکال سرمایه فرهنگی

بوردیو، جامعه شناس معاصر فرانسوی، اولین کسی بود که نظریه سرمایه فرهنگی را به طور کامل در چارچوب «اشکال سرمایه» مطرح کرد. او فکر می کرد که سرمایه فرهنگی، در شکل، به عنوان نوعی منبع فرهنگی خاص نشان داده می شود، در اصل، انباشته ای از نتایج کار انسانی است. سرمایه فرهنگی می تواند به سه شکل وجود داشته باشد:

سرمایه فرهنگی می تواند به سه شکل وجود داشته باشد: اولاً وضعیت خاص سرمایه فرهنگی، یعنی «به شکل خلق و خوی ذهنی یا جسمانی پایدار وجود دارد». از اشکال خاص سرمایه فرهنگی می توان به عنوان شایستگی فرهنگی نیز یاد کرد و بوردیو آن را مبنایی برای دو شکل دیگر سرمایه فرهنگی توصیف کرد. شایستگی فرهنگی فردی بر اساس درونی‌سازی به دست می‌آید و یادگیری، زمان و دست فردی در این فرآیند بدون هیچ اصل جایگزینی مورد نیاز است. اشكال خاص سرمايه فرهنگي ارتباط نزديكي با افراد خاص دارد و با هديه، خريد، مبادله بين افراد تحويل داده نمي شود و سرمايه فرهنگي كاهش مي يابد، با زوال يا ناپديد شدن فرد از بين مي رود. سرمایه فرهنگی تنها با اتکا به آموزش خانواده و آموزش مدرسه به دست می آید. هنگامی که سرمایه فرهنگی فردی به دست آمد، به دارایی ثابت مردم و کیفیت فرهنگی فرد تبدیل می شود که رقابت فرهنگی فرد را تعیین می کند. (گرامی، 1391).

ثانیاً، وضعیت عینی سرمایه فرهنگی، «سرمایه فرهنگی در قالب محصولات فرهنگی (کتاب، تصاویر، فرهنگ لغت، ابزار و غیره) نشان داده می‌شود که آثاری برجای مانده از تظاهرات خاص نظریه یا نقد این نظریه‌ها است. سوالات و غیره». این شکل عینی سرمایه فرهنگی، یعنی محصولات فرهنگی است. ارزش محصولات فرهنگی را فردی با صلاحیت فرهنگی بر اساس محتوای فرهنگی درونی شده می دهد و محصولات فرهنگی را می توان در قالب مطالب ارائه کرد. بر حامل محصولات فرهنگی، سرمایه فرهنگی عینی، کالایی ویژه در مکانیسم بازار، یعنی کالاهای فرهنگی است. ویژگی کالاهای فرهنگی در تجلی آن در مادیت از یک سو و نمادسازی از سوی دیگر است. از نظر مادی، کالاهای فرهنگی دارای ارزشی هستند که سرمایه اقتصادی می دهد. اما از نظر نمادسازی، کالاهای فرهنگی دارای ارزش فرهنگی سرمایه فرهنگی هستند.

ثالثاً، وضعیت نظام سرمایه فرهنگی، یعنی «به شکلی عینیت یافته وجود دارد که باید به گونه ای دیگر با آن برخورد کرد، زیرا سرمایه ای کاملاً اصیل به سرمایه فرهنگی می دهد و سرمایه فرهنگی در پناه دارایی است». سرمایه فرهنگی نهادینه شده شکل وجود صلاحیت فرهنگی پس از مجوز صلاحیت نظام فرهنگی است. ادارات مدیریت فرهنگ سرمایه فرهنگی را از طریق نهادینه سازی سرمایه فرهنگی کنترل می کنند تا به عنوان برچسبی تحت فشار دائمی برای اثبات تبدیل شود. بنابراین، سرمایه فرهنگی نهادینه شده، صلاحیت و وضعیت نهادی است که توسط آزمودنی تحت یک نظام فرهنگی خاص به دست می‌آید، که معمولاً در صلاحیت‌های علمی و حرفه‌ای منعکس می‌شود که به صاحبان آن‌ها ارزش اجتماعی هماهنگ و حفاظت شده قانونی می‌دهد. با توجه به معیار ارزیابی سیستم، هرچه مدرک تحصیلی و گواهینامه صلاحیت حرفه‌ای بالاتر باشد، سرمایه فرهنگی بیشتر و صلاحیت فرهنگی قوی‌تر خواهد بود. . (کلاین، 2006).

### 2-2-8 نظریه تعامل: رویکرد تفسیری خرد

نظریه کنش متقابل نظریه ای است که دلیل اینکه ما همانی هستیم را بررسی می کند. تعامل ما را همان چیزی که هستیم «می سازد». ما به نحوی که خودمان را به کسانی که سرمایه اجتماعی جامعه را تشکیل می‌دهند، به تعامل کمک می‌کنیم. و سپس، او شروع به مذاکره می کند تا "نیازهایش را برآورده کند". با این حال، آنچه در تحلیل بعدی بیشتر مورد توجه ما خواهد بود، «تعامل معلم و دانش‌آموز» است، تعاملی که بر اساس کلیشه‌هایی بنا شده است که از آن «انتظارات» و «دانش تجربی» که از وجود تعامل در کلاس به دست می‌آیند.

تعامل در کلاس های درس، بین دانش آموزان و معلمان صورت می گیرد، در حالی که دانش در حال تبادل و انتقال است. در طول این روش، هم دانش‌آموزان و هم معلمان نتیجه‌گیری می‌کنند. آنها بر اساس تصوری که از خود دارند، تعاریف خود را از موقعیت دارند. پس از آن، تنها چیزی که باید بدانیم این است که «چه تعاریفی وجود دارد»، و چگونه دانش جدید درونی و نمونه‌سازی می‌شود. در این مرحله بر جامعه شناسان است که «با شناختی که از جامعه وسیعتر دارند، به معنا و اهمیت اعمالی که کنشگران از آن بی خبرند اشاره کنند» (کوبایاشی[[41]](#footnote-41)، 2019).

آنچه از اهمیت بالایی برخوردار است این است که این رویکرد پیوندی بین تعاریف کنشگر از وضعیت به مسائل کلان رابطه آموزش و پرورش با جامعه ایجاد می کند. این تعاریف ریشه در تجربیات بازیگر دارد. آنها "برای خود اهدافی ایجاد می کنند تا تجربیات گذشته و حال خود را درک کنند و برنامه ای قابل فهم و قابل دستیابی از زندگی را به آینده ارائه دهند". اما باز هم عواملی وجود دارند که به دلیل دشواری مشاهده و مشاهده نشدن از نظریه تفسیری خرد فرار می کنند. آنها از گذشته می آیند و عمیقاً بر افراد درگیر در تعامل تأثیر می گذارند. از این رو، آنچه که این ارث فردی را به ارمغان می آورد، و تعاریفی را که هر یک از آنها بررسی می شود، تغییر می دهد و معتبر می سازد، می تواند تأثیر «ایدئولوژی و مفهوم قدرت» باشد (زوفری و همکاران[[42]](#footnote-42)، 2010).

### 2-2-9 دیدگاه تعامل پیرامون انسان

 نظریه کنش متقابل انسان را به عنوان یک واحد می بیند که همیشه تعاملی است. اما روشی که شخص خود را در کارآمدی اجتماعی نشان می دهد، بیشتر نقطه شروع تعامل است. این روش محدودیت های خاص خود را دارد. افراد در طول تعامل تغییر نمی کنند. در واقع آنها خود را به افرادی که قرار است با آنها باشند معرفی می کنند، به عنوان مثال. در همان کلاس درس، و برای آن در یک دسته بندی خاص قرار می گیرند. این در واقع نتیجه وجود آن ویژگی‌هایی است که «نمی‌توانند آرزو کنند»، زیرا «به عنوان واقعیت به بازیگران ضربه می‌زنند». ما با هم تعامل داریم زیرا باید برخی از وظایف را انجام دهیم که برای بقا و توسعه ما بسیار مهم هستند. وظایفی که به ما محول می شود، کم و بیش همان چیزی است که خودمان قادر به انجام آن هستیم. سوالی که در اینجا مطرح می شود این است که «توانایی فرد برای انجام یک کار چگونه تعریف می شود؟»/در این مرحله می توان گفت که انجام یا عدم انجام آن به شایستگی بازیگران بستگی دارد (وان[[43]](#footnote-43) و همکاران، 2010).

و اینجاست که مفهوم قدرت و ایدئولوژی مطرح می شود، در حالی که سایر «تبعیضات» مانند تبعیض نژادی یا مذهبی نیز می توانند در روند تعریف «توانایی» سهیم شوند. پس این بر عهده صاحبان قدرت است. ، برای گفتن اینکه آیا، به عنوان مثال. دانش آموز توانایی انجام یک کار خاص را با موفقیت دارد. به انسان آنچه سزاوار است بر اساس اراده قویتر داده می شود. ظاهرا نمی توانیم اعلام کنیم که با یک واقعیت عینی روبرو هستیم. تعامل ابزاری برای تولید واقعیت است. روشی که فرد توانمند به چیزها می‌بیند، تنها حقیقتی است که ما برای خود نگه می‌داریم و آن را گرامی می‌داریم. در اینجا لازم است به «پیش‌بینی خود تحقق‌بخش» اشاره کنیم که به موجب آن، بچه‌ها با توجه به معیارهای معلم از ظرفیت ذهنی‌شان، همان‌هایی می‌شوند که گفته می‌شود، باید تبدیل شوند (گرامی، 1391).

ما قطعاً موافقیم که یک تغییر "لحظه به لحظه" در رفتار دانش‌آموزان و در نحوه درک واقعیت ذهنی اطرافشان وجود دارد. اما با توجه به این واقعیت، بسیاری از آنها را نمی توان انجام داد یا در توسعه آینده آنها تغییر داد. قدرت محدودیت های درگیر، پتانسیل کمی به آنها می دهد. کودکان آنچه را که به عنوان دانش به آنها داده می شود، یاد می گیرند. میزان دانشی که به آنها داده می‌شود با آنچه که می‌گویند، نحوه نشان دادن آنها، یا حتی بدتر از آن چیزی که «طبقه اجتماعی آنها در صورت نیاز نشان می‌دهد» سازگار است. به عنوان مثال، یک دانش آموز کلاس بالا باید بداند که چگونه پیانو بزند، یا از اینترنت استفاده کند، در حالی که یک دانش آموز کلاس کارگر هرگز نیازی به کسب چنین دانشی نخواهد داشت. برای کسانی که دانش کلیشه‌ای‌شان ناعادلانه است، باید «مبارزه» کنند و ثابت کنند که این قاعده است و آنها از آن مستثنی هستند. (ریونویتا[[44]](#footnote-44) و همکاران، 2018).

### 2-2-10 تعامل و نگاه به جامعه

در اعماق ذهن بسیاری از مردم که به بعد جامعه شناختی مدرسه توجه دارند، این است که مدارس یک حق ثبت اختراع منحصر به فرد برای "مشروعیت بخشیدن و تداوم نابرابری به روشی بسیار بحث برانگیز" هستند. تا حدودی این تصور درست است. مدرسه تنها راه واجب برای پذیرفتن جایگاه افراد در ساختار اجتماعی است. این یک راه بسیار متقاعد کننده است تا به مردم بفهمانیم که توانایی انجام کارهای دیگری غیر از کارهایی که به آنها محول شده است ندارند. و اثر تعیین کننده این سیستم زمانی آشکارتر می شود که دانش آموزان فارغ التحصیل شوند و رشد آنها کم و بیش قابل پیش بینی باشد. واکنش آنها به سیستم، تنها دلیلی است بر این که آنها متوجه می شوند که به کجا تعلق دارند و شروع به کنار آمدن با آن می کنند (ریونویتا و همکاران، 2018).

البته احتمالاً می تواند ناعادلانه به نظر برسد. اما قبل از نتیجه گیری، باید دید «تعریف بازیگر از موقعیت» چه تأثیری بر «مسائل کلان رابطه آموزش و پرورش با جامعه» دارد. «محدودیت‌ها از جامعه گسترده‌تر می‌آیند». این جایی است که مفهوم «پیش‌گویی خود تحقق‌بخش» دوباره تکرار می‌شود. مفهوم "پیشگویی" یک تدبیر عالی برای سیستم برای حفظ ساختار خود است. معلم اراده خود را به دانش آموزان تحمیل می کند، در حالی که این ساختار شامل تمام این "دانش کلیشه ای" است که توسط سیستم به او ارائه می شود. حال، آنچه که سیستم به آن اشاره می کند، چیزی جز پایه و اساس ارزش اجتماعی ما نیست. یک "سیستم پر کردن"، که بر اساس آن به هر یک موقعیتی داده می شود که می تواند در آن ایستاده باشد. این را می توان به طرق مختلف تفسیر کرد. درست است که برخی از افراد در ابتدا یا به دلیل موقعیت اجتماعی، یا ظاهر یا درخشندگی، «در ابتدا برجسته می شوند». این به معنای چیزی بیش از این نیست که این افراد خاص «توانایی» برای نمایندگی این سیستم را دارند. اگر سیستم تغییر کند، و زمانی که سیستم متفاوت است، آنگاه برای برخی دیگر است که توانا در نظر گرفته شوند. اما آنچه از این بررسی به دست می‌آید این است که هرگز چنین نظامی وجود نخواهد داشت که در موقعیتی باشد که همه امتیازات را برای همه شهروندان فراهم کند، در حالی که همیشه ثروتمندان و قدرتمندان هستند که آنها را حفظ می‌کنند (ریونویتا و همکاران، 2018).

### 2-2-11 نظریه های تفسیری و تعاملی

همه ارتباطات بر اساس معنا و تعامل است. رویکرد تفسیری و تعاملی مجموعه ای از نظریه های متعدد است. ارتباط، تبادل افرادی است که با ارتباط عمل می کنند و موقعیت واقعی خود را تفسیر می کنند و موقعیت و خود را با تعامل شکل می دهند. این تئوری ها همچنین توصیف می کنند که مردم با رسانه ها چه می کنند. ارتباطات باید در چارچوبی اجتماعی و فرهنگی باشد. دیدگاه تعاملی پل واتزلاویک به ارتباطات بین فردی می پردازد. نظریه او دارای پنج بدیهیات است که دیدگاه او را توضیح می دهد.

اصل 1: نمی توان ارتباط برقرار نکرد: این بدیهیات اساساً می گوید که حتی اگر واقعاً صحبت نمی کنید یا شاید کاری انجام نمی دهید، باز هم در حال برقراری ارتباط هستید. غیرکلامی بخش بزرگی از ارتباطات است. حتی اگر سعی می کنید از صحبت کردن خودداری کنید، باز هم غیرکلامی را بیان می کنید.

اصل 2: ​​انسان ها هم به صورت دیجیتالی و هم به صورت قیاسی ارتباط برقرار می کنند: ارتباط قیاسی "اشیا را به صورت شباهت نشان می دهد" (گریفین، 1997). برای مثال، ارتباطات غیرکلامی توسط واتسلاویک به عنوان آنولوژیک طبقه بندی می شود. ارتباطات دیجیتال "به اشیا با نام اشاره دارد" (گریفین 170). زبان دیجیتالی در نظر گرفته می شود.

اصل 3: ارتباط = محتوا + رابطه: محتوا «آنچه» در واقع گفته می شود، در حالی که رابطه «چگونه» گفته می شود (گریفین، 1997). چند مثال سریع می تواند تمایز بین محتوا و رابطه را واضح تر کند. اگر محتوا همان چیزی است که گفته می شود، پس رابطه نحوه بیان آن است.

اصل 4: ماهیت رابطه بستگی به این دارد که هر دو طرف چگونه توالی ارتباط را نقطه گذاری می کنند: این اصل توضیح می دهد که هر فرد چگونه یک توالی ارتباطی را درک یا نقطه گذاری می کند. یک مثال می تواند به روشن شدن کمک کند. فرض کنید با یک هم اتاقی صحبت می کنید. گفتگو شما را ناراحت می کند، اما احساسات خود را به او نمی گویید. دفعه بعد که هم اتاقی خود را می بینید، نسبت به او سرد هستید. سپس هم اتاقی شما متوجه می شود که شما از چیزی ناراحت هستید. شما احساسات خود را در طول گفتگوی اصلی نقطه گذاری کرده اید. با این حال، هم اتاقی شما فکر می کند که اخیراً ناراحت شده اید.

اصل 5: همه ارتباطات یا متقارن هستند یا مکمل: به گفته واتزلاویک، ارتباطات متقارن «ارتباطات مبتنی بر قدرت برابر» است. ارتباطات مکمل "بر اساس تفاوت در قدرت" است (گریفین، 1997). یک رابطه سالم هر دو نوع قدرت را خواهد داشت. بیش از حد یک نوع قدرت می تواند منجر به درگیری های احتمالی شود. به جنبه رابطه ای تعامل به عنوان "فرادارتباطات" اشاره می کند. این ارتباط در مورد ارتباطات است. من خودم را اینگونه می بینم، تو را اینگونه می بینم، تو مرا اینگونه می بینم.

### 2-2-12 تعامل و نگاه به یادگیری و دانش

دانش کالایی است که باعث بهبود وضعیت کسانی می شود که آن را به دست می آورند. با توجه به این واقعیت، همانطور که قبلاً اشاره کردیم که سیستم اجتماعی به ماشین‌های دفاعی نیاز دارد تا افراد را از جاه‌طلبی‌هایی که به ساختار اجتماعی آسیب می‌رساند دور نگه دارد، مدل‌های یادگیری خاصی ایجاد شده است. معلمانی که دانش را انتقال می دهند، مراحل خاصی را دنبال می کنند. آنها از یک "گمان اولیه"، در مورد اینکه این چه نوع دانش آموز است، از طریق "تفصیل" حدس و گمان اولیه، به مرحله نهایی "تثبیت" می رسند، زمانی که "دانش آموز شناخته شده و رفتار و انگیزه های او درک می شود. قابل پیش‌بینی برای معلمان. وقتی صحبت از درس می‌شود، اغلب اوقات «آنها در مرحله‌های زیر پیش می‌روند: مرحله ورود، مرحله حل و فصل، مرحله تحت سلطه معلم، مرحله کار دانش‌آموز، مرحله پاکسازی و خروج. به این ترتیب، مدرسه تمام شواهد مورد نیاز را جمع‌آوری می‌کند تا اثبات کند که برای انتقال گزینشی دانش خود درست است (زوفری و همکاران ، 2010).

متأسفانه هر کسی نمی تواند آن چیزی باشد که می خواهد. راه‌های زیادی وجود دارد که در آن دانش از کسانی که «قرار نیست» به آن نیاز داشته باشند، نمی‌دانند چگونه از آن استفاده کنند یا هرگز نخواهند داشت، باز می‌دارند. جامعه ما بر اساس طبقه‌بندی‌های خاصی ساختار محکمی دارد و برای کسانی است که بالاتر از سایرین قرار دارند که این ساختار زنده نگه داشته می‌شود. البته همه افراد در مدرسه یک فرآیند یادگیری را طی می کنند. اما همه از کیفیت و کمیت دانش برخوردار نیستند. به دانش‌آموزان باید سواد و حساب و کتاب آموزش داده شود، اما بیشتر باید به "رفاه کودک به عنوان اولین هدف" نگاه کرد. علاوه بر اهداف ذکر شده در بالا، "اعتماد به نفس، قابلیت اطمینان، سازگاری، ابتکار"، از جمله مواردی است که در یک جامعه در حال تغییر برای همه دانش آموزان لازم است. مارکس آن را محصول روابط طبقاتی می داند.

از آنجایی که اهداف نظام آموزشی در حال بررسی است، مشخص می شود که از مجموع آنچه ذکر شد، تناقضی برمی خیزد، در حالی که «توسعه فردی و برابری را در مقابل آماده کردن کودک برای موقعیت آینده اش در جامعه تقویت می کند». کودکی که از یک مدرسه عالی فارغ التحصیل شده، اما متعلق به یک خانواده کارگری است، و در حالی که کودک باهوشی است، و توانایی ادامه تحصیل را دارد، مجبور می شود آن را رها کند، "خود را رها کند." و به عنوان یک کارگر خوب شروع به کار کنید. «تصویر خود که او قادر به حفظ او نیست، کنترل استرسی که از دست می‌دهد، وقاری که نمی‌تواند حفظ کند»، او را تا آخر عمر رنج می‌برد. بنابراین، به نوعی انجام کاری هیچ معنایی ندارد، مگر اینکه تمام حمایت هایی را که می توانید از سیستم دریافت کنید، داشته باشید. آنچه در راه ما برای کسب دانش اساسی است این است که مطمئن شویم همیشه "بازخورد مستمر" مورد نیاز از معلم، خانواده، جامعه، دولت، وزارت دارایی، خود شخص وجود دارد. (کوبایاشی ، 2019).

### 2-2-13 نوع جهتگيري كنش اجتماعي

 تالكوت پارسونز كنش اجتماعي را رفتار معنادار انسـان مـيدانـد كـه داراي انگيـزههـاي بيرونـي(يـا محيطي) است (روشه، :1376 56). از ديد او كنشهاي اجتماعي افراد در جامعه تابعي از ارزشهـاي فرهنگي و اجتماعي حاكم بر جامعه مي باشند (ريتزر، 1384). اين ارزشها بسـيار متنوعنـد، لـيكن پارسونز آنها را به چند نوع اساسي كه الگوهاي تحليلي وي را تشكيل مي دهند طبقه بندي نموده و مفهوم متغيرهاي الگويي را خلق ميكند (توسلي1374، : 243 و موسوي و پيران، 1391 : 155). به نظر پارسونز، متغيرهاي الگويي، واقعيتهايي هستند كه جنبه عمـومي و اجتمـاعي دارنـد و بيـانگر تاثير ويژگيهاي ساختي (فرهنگي و اجتماعي) هر نظام اجتماعي بر كـنش افـراد هسـتند. در واقـع متغيرهاي الگويي، جهتگيري ارزشي در نقشي است كه از فرد انتظار مي رود در هر نظام اجتمـاعي ايفاء كند (ازكيا، 1379 : 95 و موسـوي و پيـران، 1391 : 156). پارسـونز بـر ايـن بـاور اسـت كـه جهت گيري هاي دوگانه ارزشي در عين تناقض با يكديگر در تركيبات مختلف، بيانگر ماهيـت روابـط ميان نقشها در هر جامعه هسـتند كـه در نهايـت سـاخت هـر جامعـه را مشـخص مـيكننـد. وي متغيرهاي الگويي را در قالب موارد زير مطرح ميكند: -1 عام گرايي در برابر خاص گرايي-2، ماهيت در برابــر دســتاورد-3. اشــاعه در برابــر ويژگــي. -4 كــنش عــاطفي در برابــر كــنش غيرعــاطفي و -5 فعالگرايي در برابر انفعالگرايي (توسلي1374، و موسوي و پيران:1391، -159 158). بنـابراين با توجه به شقوق متغيرهاي الگويي پارسونز ميتوان چنين استنباط كرد كه بسط عام گرايي (توجـه به منافع جمعي)، بسط كنش غير عاطفي(خردگرا بودن)، اشاعه گرا بودن (برخـوردي جـامع و همـه جانبه داشتن)، توجه به ماهيت امور و پديده ها (و يا توجه به اهميت ذاتي امـور) و فعـال گـرا بـودن موجب افزايش مشاركت اجتماعي افراد در جامعه ميگردد.

### 2-2-14 تعامل پذیری در آرا چلبی

چلبي (1375) بر مبناي تئوري نظام شخصيت و نيز نظام اجتماعي پارسونز درصدد بررسي تعاملات اجتماعي برآمد. وي بيان ميدارد كه از نظر تحليلي، تعامل داراي دو وجه عمده «ابزاري» و «اظهاري» است. وجه ابزاري، تعامل براي كنشگر جنبه كاملاً ابزاري دارد. نوع عالي چنين تعاملي نوعي مبادله سرد است. اشكال اين نوع از تعامل را ميتوان فردگرا، حسابگرانه و خودخواهانه دانست . در بعد اظهاري تعامل هدف است نه وسيله، از طريق تعامل اظهاري است كه ما يا گروه اجتماعي شكل ميگيرد. بهطور كلي چلبي تعاملات از نوع اظهاري را يكي از ابعاد بنيادين ساخت اجتماعي مي داند كه در عرصه نظم بخشيدن به جامعه و يا هر نوع سازمان اجتماعي و گسترش همكاري اجتماعي و تقويت هنجارهاي مشاركت جويانه مردم بسيار مؤثر است (چلبي،1397: 247). با عنايت به طبقهبندي فوق؛ چلبي چهار نوع تعامل را بر اساس چارچوب نظام اجتماعي پارسونز از هم تميز ميدهد كه عبارتند از: تعامل مبادلهاي كه در آن كالا و خدمات تبادل ميشوند. تعامل مبتني بر قدرت كه در آن دستورات تبادل ميشود؛ تعامل گفتماني كه در آن اطلاعات، خواستهها، انتظارات و انديشه ها جهت رسيدن به تفاهم مشترك تبادل ميشوند؛ نهايتاً تعامل عاطفي كه در آن تعهد و عاطفه مبادله ميشود (چلبي، 1397 :247). بنابراين اگر افراد جامعه و بالاخص جوانان داراي نظام شخصيتي رشد يافته باشند، در اينصورت به ساير افراد جامعه خود اعتماد كرده و سعي در برقراري كنش عاطفي، مبادلهاي و نيز گفتماني با آنها ميكنند، در نتيجه بين آنها تعاملات و روابط اظهاري بهوجود ميآيد كه اين امر به نوبه خود بر انجام مشاركت و كار گروهي آنها نسبت به يكديگر تأثير ميگذارد .

### 15-2-2 تاثیر سرمایه فرهنگی بر تعامل پذیری

نظریه سرمایه فرهنگی برای تبیین بسیاری از نابرابری‌ها در آموزش و پرورش که عمدتاً نتیجه تفاوت در پیشرفت است، به کار گرفته شده است . سرمایه فرهنگی عامل مهمی در پیشرفت تحصیلی است. در واقع، بوردیو توضیح داده است که چگونه دانش آموزان خانواده های ممتاز سرمایه فرهنگی بیشتری دارند که می تواند به آنها کمک کند تا بهتر با سیستم مدرسه سازگار شوند (بوردیو، 2018). معلمان بیشترین سرمایه فرهنگی را در مدرسه دارند و به دانش آموزانی که دارای آن هستند پاداش می دهند. این پاداش ها به پیشرفت تحصیلی بهتر تبدیل می شوند (ادگارتون و همکاران، 2013). بسیاری از مطالعات قبلی رابطه بین سرمایه فرهنگی و پیشرفت تحصیلی را بررسی کرده اند. دانش آموزان سرمایه فرهنگی را از خانواده خود به دست می آورند و معلمان در مدرسه به این امر اهمیت می دهند. با این حال، نحوه ارزیابی معلمان دانش آموزان با سرمایه فرهنگی کمتر کاملاً درک نشده است. دانش آموزانی که سرمایه فرهنگی بیشتری دارند ممکن است به راحتی با معلمان ارتباط برقرار کنند، اما وضعیت دانش آموزان با سرمایه فرهنگی کمتر چگونه است؟

تعداد زیادی از مطالعات قبلی نشان می دهد که سرمایه فرهنگی ارتباط قوی با پیشرفت تحصیلی دارد. بوردیو اشاره کرد که افراد با سرمایه فرهنگی بیشتر فرصت های بیشتری برای کسب موفقیت از طریق پیشرفت تحصیلی دارند. در واقع، او معتقد بود که سرمایه فرهنگی رابطه عمیقی با بازتولید اجتماعی دارد و طبقات مختلف اجتماعی دارای سطوح متفاوتی از سرمایه فرهنگی هستند. یک مطالعه قبلی پیشنهاد کرده است که طبقات اجتماعی را می توان بر اساس شغل والدین تقسیم کرد، زیرا مشاغل می توانند تا حدی سرمایه فرهنگی فرد را منعکس کنند . در این مطالعه، طبقه متوسط ​​به عنوان والدینی تعریف می شود که به عنوان مقامات دولتی، مدیران شرکت، کارآفرینان خصوصی، متخصصان، تکنوکرات ها یا دانشگاهیان کار می کنند. طبقه کارگر به عنوان والدینی است که به عنوان کشاورز، کارگران یقه آبی یا دستفروشان خوداشتغال کار می کنند (شنگ، 2017). خانواده های طبقه متوسط ​​معمولاً سرمایه فرهنگی بیشتری دارند. به عنوان مثال، والدین در خانواده های طبقه متوسط ​​تمایل به داشتن گواهینامه های تحصیلات عالی و مهارت های ارتباطی مؤثرتر با معلمان دارند.در همین حال، خانواده های طبقه کارگر عموماً دارای پیشینه های متفاوتی هستند: آنها فاقد سرمایه فرهنگی هستند و تمایل به داشتن پیشینه تحصیلی ضعیف یا مشاغل بی ثبات دارند . در واقع، والدین طبقه کارگر تمایل کمتری به برقراری ارتباط با معلمان دارند و همچنین از فرزندان خود می خواهند که به معلمان در مدرسه احترام بگذارند و از آنها اطاعت کنند (لارئو و همکاران، 2012).

سرمایه فرهنگی به سه شکل تقسیم شده است: حالت تجسم یافته (به عنوان مثال، آگاهی فرهنگی عمومی، طعم زیبایی شناسی). حالت عینیت یافته (به عنوان مثال، کتاب های مادی، نقاشی)؛ و دولت نهادینه شده (به عنوان مثال، گواهی تحصیلات، دیپلم). سرمایه فرهنگی در حوزه آموزشی ارزشمند است و در بین سه شکل سرمایه فرهنگی، حالت تجسم یافته بیشترین ارتباط را دارد (دوماس، 2006). سرمایه فرهنگی عینیت یافته، مانند تجهیز فرهنگ ظریف، را می توان ناآگاه در نظر گرفت، که برای بهبود پیشرفت تحصیلی در خانواده های چینی مفید نیست (ویلیس، 2017). در زمینه آموزشی، از آنجایی که هدف دانش آموزان شرکت کننده، رعایت استانداردهای معلمان و حرکت به سطح بالاتر تحصیلی است، دانش آموزان از سرمایه خود و به ویژه سرمایه فرهنگی که از خانواده ها و تجربیات قبلی دریافت کرده اند، استفاده می کنند که نتیجه آن درسی است. موفقیت و بازخورد مثبت از معلمان خود.در مدرسه، معلمان ویژگی‌های فرهنگی خاصی را که از طریق تعامل روزانه با دانش‌آموزان منتقل می‌شوند، ارزش می‌گذارند و به آنها پاداش می‌دهند. در چین شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد دانش‌آموزان خانواده‌های کارگری با سرمایه فرهنگی کمتر همچنان می‌توانند به دلیل تشویق و راهنمایی معلمان خود موفقیت نهایی را در پیشرفت تحصیلی کسب کنند (ژیالان و همکاران، 2018). در واقع، بوردیو توضیح داد که یک فرد سرمایه فرهنگی را از طریق فرآیند انباشت به دست می آورد، با خانواده به عنوان محل شروع که در آن افراد اولین سرمایه فرهنگی خود را از والدین به دست می آورند، که توسط مدرسه با معلمان به عنوان منبع است (ژاووخین، 2023). نگاه کردن به مشکلات نابرابری آموزشی از نظر سرمایه فرهنگی، طبقه اجتماعی یا پیشینه خانوادگی تنها عامل نیست: باید تعامل آنها با معلمان در مدرسه را نیز در نظر گرفت.

موارد زیادی وجود ندارد که دانش آموزان طبقه کارگر تجربیات موفق تحصیلی با معلمان داشته باشند. مطالعات دیگر بر اساس تجزیه و تحلیل فرهنگ های ضد مدرسه، تعاملات منفی دانش آموزان پسر طبقه کارگر با معلمان خود را مورد بحث قرار داده اند (ویلیس، 2017). در چین، در برابر پس‌زمینه‌ی فرهنگ ضد مدرسه‌ای کاربردی، برخی از دانش‌آموزان با سرمایه‌ی فرهنگی کمتر از سازگاری در مدرسه امتناع می‌کنند، با معلمان می‌جنگند و در تعاملات منفی دیگر با معلمان شرکت می‌کنند (ژاووخین، 2023). به طور کلی، اکثر تحقیقات موجود از روش‌های کمی و کیفی با تمرکز اولیه بر رابطه بین سرمایه نهادینه شده و تجسم یافته در سرمایه فرهنگی خانواده و همچنین تعامل بین معلمان و دانش‌آموزان برای آشکار کردن بی‌عدالتی پنهان آموزشی استفاده کرده‌اند. تحقیقات موجود نیز بیشتر بر دانش‌آموزان روستایی (گاوو، 2021) و کودکان شناور (لی، 2013) تمرکز دارد. توجه کمتری به دانش‌آموزان کالج‌های حرفه‌ای، که معمول‌ترین گروه نماینده با سرمایه فرهنگی کم در چین هستند، شده است، و حتی کمتر به نحوه مشارکت و درک دانش‌آموزان از تعاملات معلم و دانش‌آموز پرداخته شده است. بررسی چگونگی تأثیر سرمایه فرهنگی بر تعاملات برای روشن کردن راه‌هایی برای کمک به گروه‌هایی با سرمایه فرهنگی ضعیف و بهبود وضعیت فعلی بی‌عدالتی آموزشی مفید خواهد بود.

### 16-2-2 تاثیر تعامل پذیری بر نگرش به پرخاشگری

در دهه های گذشته رفتارهای پرخاشگرانه در مدرسه به دلیل پیامدهای منفی این رفتارها بر فرآیند یاددهی-یادگیری، سازگاری روانی متجاوزان و قربانیان و همچنین به عنوان یک دغدغه مهم برای معلمان، والدین و به طور کلی جامعه تبدیل شده است. بر کیفیت تعاملات اجتماعی در محیط های آموزشی (تورگروسا و همکاران، 2012). چندین محقق تأثیر منفی پرخاشگری مدرسه را بر محیط کلاس نشان داده‌اند و به همین ترتیب چگونه آن محیط منفی بر سازگاری رفتاری دانش‌آموزان در مدرسه تأثیر می‌گذارد و مشارکت آن‌ها را در رفتارهای نادرست و فعالیت‌های پرخاشگرانه در کلاس افزایش می‌دهد (Carrasco & Trianes, 2010). در تلاش برای تبیین مهم‌ترین مفاهیم در این پژوهش، باید متذکر شد که از یک سو با واژه پرخاشگری، در اینجا به یک الگوی رفتاری شامل اعمال خشونت آمیز مستقیم یا آشکار و همچنین پرخاشگری غیرمستقیم یا رابطه‌ای اشاره می‌کنیم. نسبت به دیگران؛ از سوی دیگر، محیط کلاس درس مستلزم ساخت اجتماعی از تعاملات و ادراکاتی است که دانش آموزان در مورد مدرسه و محیط کلاس ایجاد می کنند. بنابراین، بازتابی از احساسات مثبت یا منفی در مورد جو اجتماعی زمینه ای است که همه آنها در آن تعامل دارند (پترسون و اسکیبا، 2000).

یک محیط کلاسی مثبت زمانی وجود دارد که دانش آموزان در فضایی مبتنی بر حمایت، احترام متقابل و اعتماد احساس راحتی، ارزش و پذیرش اجتماعی داشته باشند. به طور دقیق تر، دو عنصر اصلی که این محیط مثبت را در مدرسه تشکیل می دهند عبارتند از (یونیاما و ریگبی، 2006): (1) حمایت و احترام معلمان، و (2) لذت بردن از روابط با همسالان در کلاس. علاوه بر این، تحقیقات قبلی نشان داده است که داشتن تعاملات مثبت با معلم از ایجاد رفتارهای نادرست در مدرسه جلوگیری می کند، در حالی که رابطه منفی معلم و دانش آموز بر سازگاری روانی اجتماعی دانش آموزان تأثیر منفی می گذارد و ممکن است به تشدید پرخاشگری در مدارس کمک کند (Blankemeyer, Flannery & Vazsonyi, 2002). به همین ترتیب، کودکان و نوجوانان اولین تعاملات اجتماعی را با افراد هم سن و سال در مدرسه ایجاد می کنند و این روابط با همسالان تأثیر قابل توجهی بر احساسات و رفتارهای آنها دارد: روابط با همسالان ممکن است فرصت های مفیدی برای یادگیری از نظر اجتماعی فراهم کند. ارزش‌ها و نگرش‌ها یا کسب مهارت‌های بین فردی مانند توانایی مدیریت تعارض. با این حال، آنها همچنین ممکن است تأثیر مهمی بر مشارکت در رفتارهای مخاطره آمیز و مشارکت در اعمال ضد اجتماعی و پرخاشگرانه داشته باشند (بارنو، لوخت و فریبرگر، 2005).

اما چه عواملی ارتباط بین کیفیت تعامل با معلمان و همکلاسی ها از یک سو و پرخاشگری در مدرسه از سوی دیگر را توضیح می دهد؟ ارتباط مستقیم بین این دو جنبه از زندگی در مدرسه، همانطور که در بالا ذکر شد، به خوبی مستند شده است. بنابراین، چندین مطالعه نشان می دهد که چگونه درک همسالان در کلاس به عنوان دوستان یا همکاران و رابطه حمایتی با معلمان، هر دو به طور قابل توجهی با سازگاری روانی اجتماعی و رفتاری نوجوانان مرتبط است و به طور منفی با رفتار پرخاشگرانه مرتبط است (Estévez, Murgui & Musitu, 2008). با این حال، تحقیق در مورد مکانیسم‌هایی که چگونگی ایجاد این رابطه را برای برخی از نوجوانان توضیح می‌دهد بسیار ناچیز است. درک فرآیندی که از طریق آن هر دو عامل - محیط کلاس و پرخاشگری دانش آموزان - به هم مرتبط می شوند، از دیدگاه ما مستلزم بررسی بیشتر است، زیرا روشن شدن این موارد سهم روشنی در بهبود مشکلات طرد اجتماعی، قربانی شدن و در نهایت، دارد.

برخی تحقیقات قبلی نشان می دهد که تجربه مدرسه جهت گیری به سمت مقامات رسمی و نهادی را شکل می دهد. دانش‌آموزانی که در این محیط احساس راحتی و دوست‌داشتن می‌کنند، احتمالاً مدرسه را به عنوان یک زمینه یادگیری مفید در نظر می‌گیرند. هدف از آن زمینه یادگیری ممکن است توسط دانش‌آموز به‌عنوان سازه‌ای در نظر گرفته شود که ممکن است به آنها در ساختن آینده‌ای موفق کمک کند، و به عنوان یک سناریوی ارزشمند که در آن امکان به اشتراک گذاشتن تجربیات غنی با دیگران وجود دارد. چنین دانش‌آموزانی در نتیجه این امر معمولاً نگرش مثبتی نسبت به معلمان و مدرسه نشان می‌دهند و معمولاً مشکلات رفتاری از خود نشان نمی‌دهند. در مقابل، تجربیات منفی در مدرسه بر اساس تعاملات ناسالم با معلمان و همکلاسی ها به پتانسیل تحصیلی و اجتماعی کودکان و نوجوانان آسیب می رساند (Murray and Murray, 2004) و در نتیجه فقدان عمیق اجتماعی، احساس ناامنی و پوچی را در آنها پرورش می دهد. سرمایه ای که تجربه می کنند (بری، 2006).

## 2-3 پژوهش های انجام شده پیشین

### 2-3-1 پژوهش های پیشین داخلی

ایار و افرا (1401) پژوهشی با عنوان بررسی رابطه سرمایه اجتماعی و رفتارهای خشونت آمیز پسران جوان (مورد مطالعه شهر ایلام) انجام داده اند. جامعه آماری جوانان 18 تا 30 سال شهر ایلام هستند که حجم نمونه با استفاده از نرم افزار سمپل پاور 520 نفر تعیین گردید. داده ها توسط آمار توصیفی و آزمون های آماری با استفاده از نرم افزار spss22 مورد تجزیه تحلیل قرار گرفت. یافته‌ها نشان می-دهد که بین سرمایه اجتماعی و رفتارهای خشونت آمیز جوانان (419/0) رابطه معنادار و معکوس وجود دارد. همچنین بین کنترل اجتماعی(453/0) و حمایت اجتماعی (198/0) با رفتارهای خشونت آمیز جوانان رابطه معنادار و معکوس وجود دارد. مدل تحلیل مسیر نشان می‌دهد که سرمایه اجتماعی علاوه بر تأثیر مستقیم بر ارتکاب به خشونت به صورت غیرمستقیم از طریق متغیر واسط کنترل اجتماعی و حمایت اجتماعی نیز بر متغیر رفتارهای خشونت آمیز تأثیر معکوسی دارد. یافته‌های حاصل از تحلیل رگرسیون چند متغیره نشان می‌دهد که متغیرهای مستقل 22 درصد از واریانس رفتارهای خشونت آمیز جوانان را تبیین می‌کنند. رفتارهای خشونت آمیز جوانان را می‌توان نتیجه کاهش سرمایه اجتماعی در جامعه دانست. هرچقدر احساس حمایت اجتماعی و کنترل اجتماعی در بین افراد وجود داشته باشد، سرمایه اجتماعی افزایش می‌یابد و تاثیر بازدانده‌ای بر گسترش رفتارهای خشونت آمیز در جامعه خواهد داشت. بنابراین، سرمایه اجتماعی عامل بسیار مهمی برای مقابله با رفتارهای خشونت آمیز در بین جوانان در جوامع معاصر است.

فرشی . همکاران (1401) در پژوهشی با عنوان رابطه بین انواع همکنشی)کنش گسسته و کنش پیوسته( و سرمایه فرهنگی و سرمایه نمادین بیان کرده اند هدف از این پژوهش بررسی و شناسایی تأثیر تعاملات (تعامل مستمر، تعامل گسسته) بر سرمایه فرهنگی و سرمایه نمادین در شهروندان اصفهانی بود. روش کار: روش پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر گردآوری داده ها توصیفی- همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش افراد ساکن در مناطق 15 گانه شهر اصفهان بوده که طبق آخرین سرشماری انجام شده در سال 1395 تعداد 1961260 نفر بوده است. در این تحقیق حجم نمونه با استفاده از نرم افزار G\*Power محاسبه شد. حجم نمونه با 17/0 = ρ 384 نفر بود و بر اساس درصد جمعیت در مناطق 15 گانه اصفهان، تعداد نمونه در هر منطقه تعیین شد. نمونه گیری به صورت سهمیه ای انجام شد. در این مطالعه از پرسشنامه مقیاس زندگی Boholst (2002) برای جمع آوری اطلاعات در مورد وضعیت زندگی استفاده شد. همچنین برای سرمایه فرهنگی و نمادین از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. یافته ها: نتایج در بخش آمار توصیفی با استفاده از نرم افزار SPSS-21 و در بخش روابط بین متغیرها به روش مدل سازی معادلات ساختاری با استفاده از نرم افزار Amos مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که بین انواع تعامل و سرمایه فرهنگی و سرمایه نمادین رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. نتیجه گیری: می توان نتیجه گرفت که هر چه تعامل مثبت و مستمر بیشتر باشد، سرمایه فرهنگی و سرمایه نمادین بیشتر می شود. علاوه بر این، نتایج پژوهش نشان داد که بین سرمایه فرهنگی و نمادین و تعاملات رابطه وجود دارد.

رفیعی (1397) در پژوهشی با عنوان بررسی رابطه بین سرمایه اجتماعی فرهنگی با پرخاشگری اجتماعی معلمان بیان کرده است پژوهش حاضراز حیث هدف کاربردی و از حیث چگونگی به دست آوردن داده های مورد نیاز توصیفی (غیرآزمایشی) و از نوعپیمایشی است. جامعه مورد بررسی در این پژوهش شامل کلیه معلمان مقطع متوسطه دوم شهرستان دلیجان میباشند که طبق اطلاعات بدست آمده تعداد جامعه مورد بررسی 300 نفر می باشد. تعداد نمونه مورد بررسی با توجهبه محدود بودن جامعه مورد بررسی و امکانات اجرایی و در نظر گرفتن محدودیت های اجرای، 220 نفر در نظرگرفته شد. در این پژوهش ابزار اصلی گردآوری اطلاعات پرسشنامه بوده است. در این پژوهش از سه پرسشنامهسرمایه اجتماعی براساس مدل ناهاپیت و گوشال ، پرسشنامه سرمایه فرهنگی بوردیو و پرسشنامه پرخاشگری باسو همکاران استفاده شد. نتایج نشان می دهد که 38 درصد تغییرات پرخاشگری فیزیکی، 30 درصد تغییراتپرخاشگری کلامی، 33 درصد تغییرات خشم، 38 درصد تغییرات خصومت بر می گردد. نتایج بررسی نشان داد که بر اساس آماره دوربین واتسون و آماره F مدل از کفایت لازم برخوردار بود و می توان برای تحلیل داده ها ازرگرسیون استفاده کرد. بر اساس نتایج می توان نتیجه گرفت که با ارتقای یک واحد از بعد سرمایه اجتماعی،فرهنگی، 0.947، واحد انحراف معیار پرخاشگری فیزیکی، 0.925، واحد انحراف معیار پرخاشگری کلامی، 0.772واحد انحراف معیار خشم، 0.790، واحد انحراف معیار خصومت ارتقا پیدا خواهد کرد، در نتیجه این دو (سرمایه اجتماعی فرهنگی و پرخاشگری اجتماعی) ارتباط مثبت دارند. نتایج این ارتباطات معنی در قالب معادلات رگرسیونی در جدول زیر نشان داده شده است.

رستمی و همکاران (1396) در پژوهشی به بررسی رابطه سرمايه فرهنگي با سلامت روان جوانان پرداخته اند. این پژوهش بیان می کند سرمایه فرهنگي محتواي مرکزي روابط اجتماعي و تعیین کننده شیوه زندگي افراد است. از آنجا که ابعاد ذهني و عیني سـرمایه فرهنگي ميتواند منابع تسهیل کننده نحوه احساس، اندیشه، عمل، شناخت، فهم و ادراک جهان پیراموني باشد؛ به نظر مـي رسـد سـرمایه فرهنگي با بسیاري از ابعاد زندگي هر فرد از جمله سلامت وي ارتباط داشته باشد. مطالعه حاضر با هدف بررسي رابطه سـرمایه فرهنگـي و سالمت روان جوانان شهر تهران انجام گرفت. جامعه آماری در این مطالعه مقطعی جوانان 18 تا 29 ساله شهر تهران بودند. سرمایه فرهنگی با استفاده از یک پرسشنامه کوتاه و سلامت روان با ابزار GHQ-12 سنجیده شد. در این مطالعه متغیر وابسته (سلامت روان) با استفاده از نقطه برش به دو حالت (سلامت روان مطلوب و نامطلوب) تقسیم شده و در تحلیل به کار گرفته شد، سپس رابطه این دو با استفاده از آزمونهای آماری مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت. در مجموع 164 نفر جوان (46/4 درصد زن و 53/6 درصد مرد) در این مطالعه شرکت کردند. میانگین (انحراف معیار) سنی شرکت کنندگان (3/33) 23/75 سال و میانگین (انحراف معیار) سالهای تحصیل آنها (2/75)13/40 سال بود. میانگین (انحراف معیار) نمره سرمایه فرهنگی و سلامت روان شرکتکنندگان به ترتیب (0/54)2/95 و (0/50)2/38 بود. نتایج تحلیل رگرسیون داده ها نشان داد، بین سرمایه فرهنگی و سلامت روان پاسخگویان پس از تعدیل با متغیرهای زمینهای از جمله سن، جنسیت، تحصیلات و شغل پاسخگویان رابطه معناداری وجود دارد. باتوجه به نتایج این مطالعه مبنی بر بهبود سلامت روان با افزایش میزان سرمایه فرهنگی درجوانان، به نظر می رسد به نظر می رسد ارتقای سرمایه فرهنگی زمینه افزایش آگاهی و شناخت در میان جوانان نسبت به استفاده از محصولات فرهنگی را فراهم می نماید و این امر به نوبه خویش موجب تأمین و ارتقای سلامت روان آنها می شود.

کریمی و امین زاده (1395) پژوهشی با عنوان تاثیر شبکه های اجتماعی بر ارتباط بین فردی دانش آموزان پسر در مقطع متوسطه دوم شهر جهرم انجام داده اند که بیان کرده با توجه به اهمیت آسیب شناسی فضای مجازی در توسعه جوامع، در جامعه ما نیز در سال های اخیر به فن آوری اطالعات و ارتباطات توجه زیادی شده است. تحقیق پیش رو با هدف بررسی تاثیر شبکه های اجتماعی بر ارتباط بین فردی دانش آموزان پسر در مقطع متوسطه دوم شهر جهرم در سال -1959 1959 انجام پذیرفت که جامعه اماری آن متشکل از کلیه دانش اموزان مقطع متوسطه دوم شهر جهرم می باشد که از طریق فرمول کوکران به حجم نمونه 923 نفر رسیده ایم که ابزار گرداوری اطالعات پرسشنامه بود و الفای پرسشنامه )99 پرسشنامه( متغیر وابسته )ارتباط بین فردی( 0/63 درصد و آلفای پرسشنامه به طور کلی0/11درصد بدست آمد. در این پژوهش از روش نمونه گیری خوشه ای استفاده شده است. که در نهایت آزمون تحلیل رگرسیون نشان داد متغیرهای موثر توانستهاند بر ارتباط بین فردی دانش آموزان با ضریب تعیین ./312 a درصد تغییرات موجود را پیش بینی کنند. متغیر استفاده از اینستاگرام با بتای 0/135 و متغیر استفاده از وایبر با بتای 0/910 و متغیر استفاده از واتس آپ با بتای 0/919 و متغیر استفاده ز تانگو با بتای 0/025 و متغیر استفاده از الین با بتای 0/019 توانست بر ارتباط بین فردی دانش آموزان موثر واقع شود و بیشترین تأثیر را میزان استفاده از واتس آپ و کمترین تاثیر را استفاده از الین بر ارتباط بین فردی دانش آموزان داشته است.

### 2-3-2 پژوهش های انجام شده خارجی

هوانگ و همکاران (2023) در پژوهشی با عنوان نقش سرمایه فرهنگی در تعاملات معلم و دانشجو در چین: مطالعه کیفی دانشجویان در دانشکده های عالی حرفه ای توضییح می دهند نظریه سرمایه فرهنگی از دیرباز برای تبیین پیشرفت تحصیلی به کار گرفته شده است. این مطالعه کیفی دانش‌آموزان سال اول دانشکده‌های فنی حرفه‌ای را مورد بررسی قرار داد و با در نظر گرفتن این گروه سرمایه فرهنگی کم به عنوان مثال، چگونگی تأثیر سرمایه فرهنگی بر تعاملات معلم و دانش‌آموز گذشته آنها را بررسی کرد. شرکت کنندگان تجربه خود را از تعامل با معلمان خود شرح دادند. ما دریافتیم که این دانش‌آموزان اساساً تعاملات معتبر و آزادانه معلم و دانش‌آموز را تجربه کردند. سرمایه فرهنگی تجسم یافته و نهادینه شده دانش آموزان عمیقاً بر جنبه های مختلف تعامل معلم و دانش آموز تأثیر گذاشت. در چین مدرن، آموزش حرفه ای و آکادمیک از وضعیت یکسانی برخوردارند، بنابراین معلمان باید ارزیابی های خود را صرفاً بر اساس پیشرفت تحصیلی اصلاح کنند. هنگام تعامل با دانش آموزان، معلمان باید درک بیشتری داشته باشند و به شیوه ای دانش آموز محورتر تعامل داشته باشند. برنامه های تربیت معلم نیز باید اصلاح شود و آموزش معلمان در مدارس عمومی و حرفه ای باید از هم تفکیک شود.

پژوهش رحمان و بهلول[[45]](#footnote-45) (2022) با هدف بررسی درک دانشجویان دانشگاه در مورد افراط گرایی خشونت آمیز و نقش سرمایه اجتماعی-فرهنگی و تاب آوری جامعه در پاکستان انجام شد. طرح تحقیق کمی برای نظرسنجی از دانشجویان متعلق به دانشگاه‌های دولتی و خصوصی مختلف در سه شهر بزرگ پاکستان: راولپندی، اسلام‌آباد و پیشاور استفاده شد. با توجه به تعطیلی و تعطیلی دانشگاه‌ها از کووید-19، با ارسال نظرسنجی در شبکه‌های اجتماعی از تکنیک نظرسنجی آنلاین استفاده شد. استفاده از مخاطبین شخصی؛ و ایمیل ها مقیاس «ایجاد تاب‌آوری در برابر افراط‌گرایی خشونت‌آمیز» (BRAVE) برای ارزیابی ادراکات و رفتار دانش‌آموزان نسبت به افراط‌گرایی خشونت‌آمیز استفاده شد. 480 دانشجو در یک دوره دو ماهه در مطالعه شرکت کردند. یافته‌ها نقش مهم سرمایه اجتماعی-فرهنگی را در تبلیغ و همچنین مقاومت در برابر باورها و رفتارهای خشونت‌آمیز نشان داد. این مطالعه به این نتیجه رسید که فرهنگ، پیشینه قومی، حمایت خانواده و جامعه به تقویت تاب آوری در برابر افراط گرایی خشونت آمیز در بین دانشجویان کمک می کند. توصیه می‌شود که مؤسسات آموزش عالی (HEI) باید مدارا و صلح را از طریق برنامه درسی و آموزش بیشتر حقوق بشری در مورد فرهنگ‌های مختلف و همچنین شیوه‌های آموزشی بی‌طرفانه برای ترویج راه‌های صلح‌آمیز برای حل و فصل منازعات ترویج کنند.

دوو[[46]](#footnote-46) و همکاران (2009) به بررسی نابرابری اجتماعی و اقتصادی در مواجهه با قلدری در دوران نوجوانی پرداخته اند. این تحقیق توزیع اجتماعی-اقتصادی مواجهه نوجوانان با قلدری را در سطح بین‌المللی بررسی کردیم و سهم محیط اقتصاد کلان را مستند کرده است. از یک نظرسنجی بین‌المللی از 162305 دانش‌آموز 11، 13 و 15 ساله از نمونه‌های نماینده ملی 5998 مدرسه در 35 کشور در اروپا و آمریکای شمالی برای سال تحصیلی 2001-2002 استفاده کرده اند. این نظرسنجی از معیارهای استاندارد شده قرار گرفتن در معرض قلدری و رفاه اجتماعی-اقتصادی استفاده کرد. نوجوانان از خانواده های کم ثروت، شیوع بالاتری از قربانی قلدری را گزارش کردند (نسبت شانس [OR] = 1.13؛ فاصله اطمینان 95٪ [CI] = 1.10، 1.16). تفاوت‌های بین‌المللی در شیوع مواجهه با قلدری با سطح اقتصادی کشور (که با درآمد ناخالص ملی اندازه‌گیری می‌شود) یا مدرسه مرتبط نیست، بلکه تفاوت‌های گسترده در رفاه در یک مدرسه و نابرابری اقتصادی بزرگ (که با ضریب جینی اندازه‌گیری می‌شود) مرتبط است. در سطح ملی با افزایش شیوع مواجهه با قلدری همراه بود. براساس این نتایج نابرابری اجتماعی-اقتصادی در مواجهه با قلدری در میان نوجوانان وجود دارد که باعث می‌شود کودکانی که از آسیب‌های اجتماعی-اقتصادی بیشتری برخوردارند، بیشتر در معرض خطر قربانی شدن قرار بگیرند. نوجوانانی که در مدارس تحصیل می‌کنند و در کشورهایی زندگی می‌کنند که تفاوت‌های اجتماعی و اقتصادی بیشتر است، بیشتر در معرض خطر آزار و اذیت قرار می‌گیرند.

کلاین (2006) به بررسی سرمایه فرهنگی و قلدرهای دبیرستانی: چگونه نابرابری اجتماعی بر خشونت مدرسه تأثیر می گذارد، پرداخته اند. این تحلیل از سلسله‌مراتب همسالان مرد در مدارس استدلال می‌کند که نبردها برای سرمایه فرهنگی عامل مهمی در سیل تیراندازی‌ها در مدارس در سراسر ایالات متحده بین سال‌های 1996 تا 2002 است. ویژگی‌های بارز مردانگی عادی - هویت افراطی مردانه، ورزش، دعوا، دوری از همجنس‌گرایی روابط مسلط با دختران، موقعیت اجتماعی-اقتصادی، و تحقیر دانشگاهیان- شامل راه های جایگزین برای ایجاد سرمایه فرهنگی در زمانی که مردان جوان در ساختارهای اجتماعی سنتی سفت و سخت نمی گنجند. با نداشتن چنین سرمایه فرهنگی، مجرمان تلاش کردند تا مردانگی خود را از طریق خشونت شدید اثبات کنند - پاسخ هایی که در چارچوب نظری میشل فوکو، همان ساختارهای قدرتی را که به نظر می رسید می خواستند نابود کنند، تقویت کرد. تجزیه و تحلیل با جهت گیری های مثبت برای تغییر از جمله راهبردهای آموزشی به پایان می رسد.

## 2-4 چارچوب نظری تحقیق

تغییر و تحول در شرایط و مکانیسم های زندگی اجتماعی ضرورت طرح رویکردهای جدید در تبیین و تحلیل جامعه، مسائل و آسیب های اجتماعی مطرح ساخته است. اگرچه خشونت در معنای کلی و در معنای خاص (نگرش دانش آموزان به پرخاشگری) از عوامل متعددی متاثر میشود، اما یکی از مواضع نظری برای تحلیل رفتارهای خشونت آمیز جوانان، استفاده از سرمایه فرهنگی است. فرهنگ و نابرابری های فرهنگی و اجتماعی تجسد یافته وبلند مدت وپایدار که به خصلت کنشگران بدل می شوند و درعمل بگونه ای ناخوداگاه در رفتار کنشگران تجلی می یابند در فهم وتبیین گرایش به پرخاشگری و خشونت و انحراف و کجروی مهم اند. نظریه بوردیو تبیینی مناسب جهت مطالعه کنش اجتماعی افراد (نگرش به پرخاشگری) در اختیـار محققین قرار میدهد. گفته بوردیو «جامعه انسـانی نظـامی متشـکل از طبقـه هـا، قشـرها و لایـه هـاي مختلف اجتماعی است، پایگاه و موقعیت هاي اجتماعی کنشگران، همانند و یکسـان نیسـت . هـر موقعیـت اجتماعی با ایجـاد قالـب هـاي رفتـاري معـین - نـوع سـلیقه و شـیوه ي سـخن گفـتن، لبـاس پوشـیدن، آرایش کردن، رفتارهاي اجتماعی همچون کنش متقابل با دیگران، نوع رابطه با والدین، ویژگی های خانوادگی از جمله تحصیلات و... سبک ویژه اي را براي کنشگران خود پدید می آورد.

همچنين مشارکت فرد در جامعه و حضور در يک شبكة ارتباطي متنوع و گسترده مي تواند منبعی براي نگرش فرد به پرخاشگری باشد. افراد با سطوح مختلف سرمایه فرهنگی در تعاملات اجتماعی درگیر می شوند. تعامل عنصر اساسی سازنده جامعه در سطح خرد است و از لحاظ تحلیلی دارای دو وجه عمده است. یکی وجه ابزاری و دیگری اظهاری، تعامل ابزاری دارای خصلتي مشروط و تصادفی و نوعی مبادله سرد است، اما آنچه افراد را به هم پیوند می دهد و باعث تکرار و دوام تعاملات و شکل گیری اجتماع یا گروه اجتماعی می شود، تعامل در بعد اظهاری آن است که در آن تعامل هدف است نه وسیله بر پایه آرا پارسونز(1972) و مونچ (1988) در بحث از نظام شخصیت رشد یافته که مبنای نظری تحقیق حاضر است لازمه برقراری چنین روابطی، شکل گیری وابستگی عاطفی یا تعهد در نظام شخصیتی فرد نسبت به دیگران است این تمایل بیانگر وابستگی عاطفی به همه موجودات انسانی به شکل فعال، عقلانی شده و معطوف به قاعده است که عامل عمده نظم دهنده سلوک فردی و جز مهم کنش روش مند و مسئولیت شخصی یا اخلاقی فرد در برابر جامعه است.

# فصل سوم

# روش شناسی

## 3-1 روش تحقیق

در پژوهش حاضر از روش کمی از نوع پیمایشی براي جمع­آوري داده­ها و اطلاعات جامعه‌ی مورد مطالعه استفاده می شود. روش كمي روشي است كه تصميم­گيري­ها از جانب محقق صورت مي­گيرد. در روش کمی محقق سؤالات مشخص و كاملاً تعريف شده­اي را مشخص مي­كند، اطلاعات كمي را از نمونه جمع­آوري مي­كند، و با روش­هاي آماري به تجزيه و تحليل اين اطلاعات مي­پردازد و تحقيق خود را به صورت كاملاً عيني و به اصطلاح، غيرسو­گيرانه اجرا مي­کند.

در كار در دست براي جمع­آوري داده­هاي كمي از تحقيق پيمايشي استفاده شده است. تحقيق پيمايشی به عنوان روشي كمي- توصيفي است از نگرش و رفتار جمعيتي بر اساس انتخاب نمونه­اي تصادفي و معرف از افراد آن جمعيت و پاسخ آنها به يك رشته سؤال (بيكر، 1386: 20).

## 3-2 روش گردآوری اطلاعات

در پژوهش در دست از دو شيوه براي جمع­آوري اطلاعات مورد نياز استفاده شد. روش اول روش اسنادي مي­باشد كه با مطالعه كتاب­ها، مقالات و پايان­نامه­هاي ذي­ربط با موضوع مورد مطالعه مطالب مرتبط با كارمان را استخراج مینماییم. از اين روش عمدتاً براي نوشتن مطالب فصول يك و دو استفاده شد. براي جمع­آوري داده­هاي اصلي نيز كه مي­بايست از جامعه‌ی مورد مطالعه­مان جمع شود، از روش پيمايشي و ابزار پرسشنامه استفاده شد. اين روش محدود به مطالعه پرسش­هايي است كه فی­­الواقع مردم قادرند بدان­ها پاسخ بدهند. از اين رو اين مطالعات بر نگرش­ها، عقايد، پاره­اي اطلاعات درباره شرايط زندگي و مقولاتي كه افراد را معين و متمايز مي­گردانند متمرکزند (همان: 24). در اين روش از گروه­هاي معيني از افراد خواسته مي­شود به تعدادي پرسش مشخص (كه براي همه افراد يكسان است) پاسخ دهند (بيكر، 1386: 196).

## 3-3 تعریف مفاهیم و متغیرهای پژوهش

### 3-3-1 سرمایه فرهنگی

**تعریف مفهومی:** سرمایه فرهنگی مجموعه ی ثروت هاي نمادين است كه از يك سو به معلومات كسب شده اي بر مي گردد كه به شكل رغبت هاي پايدارِ ارگانيسم، حالت دروني شده به خود مي گيرد و از سوي ديگر، به صورت موفقيت هاي مادي، سرمايه ی عينيت يافته، ميراث فرهنگي به شكل اموال و يا به حالت نهادينه شده در جامعه به صورت عناوين، مدارك تحصيلي، موفقيت در مسابقات ورودي و غيره كه به استعدادهاي فرد عينيت مي بخشد، تجلي می يابد (شويره و فونتن[[47]](#footnote-47) ،1385:97).

**تعریف عملیاتی**: منظور از سرمایه فرهنگی در این پژوهش، نمره ای است که آزمودنی ها از پرسشنامه سرمایه فرهنگی مبتنی بر نظریه بوردیو کسب می کنند.

### 3-3-2 تعامل پذیری

**تعریف مفهومی:** تعاملات اجتماعی را می توان به عنوان برخورد بین حداقل دو نفر در نظر گرفت که در آن آنها به یکدیگر توجه می کنند و رفتار خود را در پاسخ به یکدیگر تنظیم می کنند (چلبی، 1397).

**تعریف عملیاتی:** منظور از تعامل پذیری در این پژوهش، نمره ای است که آزمودنی ها از پرسشنامهتعامل پذیری اجتماعی جلبیکسب می کنند.

### 3-3-3 نگرش به پرخاشگری

**تعریف مفهومی:** نگرش به خشونت در تبیین نظری رفتار خشونت آمیز و تلاش برای کاهش رفتار خشونت آمیز مهم است. فردی که دارای نگرش پرخاشگرانه است معمولاً با اتخاذ تصمیمات یک جانبه یا دستور دادن به دیگران به مسائل نزدیک می شود. یک فرد پرخاشگر می خواهد کنترل کند و معتقد است راه دیگری وجود ندارد. ترس عمیق از کنترل نشدن چیزی است که رفتار پرخاشگرانه را تعیین می کند (بوشمن و هیوسمن[[48]](#footnote-48)، 2010).

**تعریف عملیاتی:** منظور از نگرش به پرخاشگری در این پژوهش، نمره ای است که آزمودنی ها از پرسشنامه 15 سوالی نگرش به پرخاشگری (فانك و همکاران ، 1999) کسب می کنند.

## 3-4 **ا**بزار گردآوری داده ها

پرسشنامه های مورد استفاده عبارت اند از:

### 3-4-1 پرسشنامه تعامل پذیری اجتماعی جلبی

تعامل عنصر اساسی سازنده جامعه در سطح خرد است و از لحاظ تحلیلی دارای دو وجه عمده است. یکی وجه ابزاری و دیگری اظهاری، تعامل ابزاری دارای خصلتي مشروط و تصادفی و نوعی مبادله سرد است، اما آنچه افراد را به هم پیوند می دهد و باعث تکرار و دوام تعاملات و شکل گیری اجتماع یا گروه اجتماعی می شود، تعامل در بعد اظهاری آن است که در آن تعامل هدف است نه وسیله بر پایه آرا پارسونز(1972) و مونچ(1988) در بحث از نظام شخصیت رشد یافته که مبنای نظری تحقیق حاضر است لازمه برقراری چنین روابطی، شکل گیری وابستگی عاطفی یا تعهد در نظام شخصیتی فرد نسبت به دیگران است این تمایل بیانگر وابستگی عاطفی به همه موجودات انسانی به شکل فعال، عقلانی شده و معطوف به قاعده است که عامل عمده نظم دهنده سلوک فردی و جز مهم کنش روش مند و مسئولیت شخصی یا اخلاقی فرد در برابر جامعه است (چلبی، 1397: 231-227)

بدین ترتیب یکی از اقطاب اصلی نظام شخصیت، وابستگی عاطفی یا وفاداری است که نقش نظم دهندگی هنجاری رفتار را ایفا می کند و شخص را برای تنظیم رفتار خود با دیگران و جمع و ملاحظه انتظار آنها آماده می سازد بر پایه این قطب می توان از بعد انسجامی شخصیت که اصولاً شامل تمایلات معاشرت پذیریی يا تعامل پذيري اجتماعي است سخن گفت و برای آن هشت مولفه در نظر گرفت این مولفه ها عبارتند از میل به وابستگی عاطفي انضمامی، میل به سازگاری اجتماعی، میل به تعهد انضمامی میل به وابستگی عاطفی تعمیم یافته، میل به خود- تنظیمی، میل به تعهد تعمیم یافته، میل به عام گرایی و میل به بردباری اجتماعی

بعد انسجامی (تعامل پذیری)

بعد انسجامی از هشت مشخصه اصلی تشکیل شده است؛ شامل میل به وابستگی عاطفی انضمامی، میل به سازگاری اجتماعی ،میل به تعهد انضمامی (وفاداری خاص) میل به وابستگی عاطفی تعمیم یافته، میل به خود تنظیمی، میل به تعهد تعمیم یافته ،میل به عام گرایی و میل به بردباری

1. میل به وابستگی عاطفی انضمامی: با این شاخص میزان میل به تعلق و تمایل به ارتباط اظهاری با دیگران انضمامی سنجیده میشود امتیازات بالا: صمیمی معاشرت پذیر و دلبسته به دیگران انضمامی امتیازات پایین: منزوی سرد و بی علاقه نسبت به دیگران انضمامی
2. میل به سازگاری اجتماعی: میزان تمایل به ،توجه احترام رعایت و همنوایی با نظرات و انتظارات دیگران با کمک این شاخص اندازه گیری می.شود امتیازات بالا: راعی انتظارات اجتماعی و سازگار با آنها امتیازات پایین متمرد و ناسازگار نسبت به نظرها و انتظارات دیگران.
3. میل به وفاداری: میزان تمایل به وفاداری و تعهد نسبت به دیگران انضمامی ـ شامل خانواده، بستگان، دوستان همسایگان و همکاران با این شاخص اندازه گیری می شود. امتیازات بالا :وفادار و متعهد نسبت به خویشان نزدیکان و آشنایان امتیازات پایین بی تفاوت و بی مسئولیت نسبت به خویشان، نزدیکان و آشنایان
4. میل به وابستگی عاطفی تعمیم یافته: میزان تعلق خاطر و احساس تمایل مثبت نسبت به دیگران تعمیم یافته از جمله اجتماع جامعه ای (ملی) و نوع بشر – با این شاخص اندازه گیری می شود. امتیازات بالا وابسته و علاقه مند به دیگرانِ تعمیم یافته امتیازات پایین سرد و بی علاقه نسبت به دیگران تعمیم یافته
5. میل به خود تنظیمی: میزان میل به نظارت درونی جهت حذر از احساس تقصیر و گناه با این شاخص سنجیده میشود امتیازات بالا متورع ناظر درونی و ناظم اخلاقی رفتار خویش با پشتوانه ضمانت اجرای درونی امتیازات :پایین فاقد ضمانت اجرای درونی و نظارت درونی
6. میل به تعهد تعمیم یافته :میزان تمایل به وفاداری و تعهد نسبت به دیگران تعمیم یافته اجتماع جامعه ای (ملی) با این شاخص اندازه گیری میشود امتیازات بالا: وفادار و متعهد نسبت به اجتماع ملی جامعه ای) امتیازات پایین بی تفاوت و فاقد هرگونه حس تعلق به اجتماع جامعه ای (ملی)
7. میل به عام گرایی: میزان تمایل به تنظیم هنجاری سلوک بر اساس قواعد وضعیتی که در آن سلوک صورت تحقق به خود میگیرد با این شاخص اندازه گیری می شود. امتیازات بالا: عام گرا. امتیازات پایین خاص گرا
8. میل به بردباری:با این شاخص میزان تمایل به تحمل و تسامح در روابط اجتماعی سنجیده می شود . امتیازات بالا: بردبار و سهل گیر در روابط اجتماعی ، امتیازات پایین : جازم و سخت گیر در روابط ( چلبی، 1397)

### 3-4-2 پرسشنامه سرمایه فرهنگی مبتنی بر نظریه بوردیو

**هدف**: سنجش ارزشها و نمودهای فرهنگی و هنری در سه شاخص: 1- تجسم یافته یا سرمایه بدنی و فردی (مهارت ذهنی، مهارت در بیان مطالب درسی) 2- عینی (مصرف کالاهای فرهنگی، تملک کالاهای فرهنگی، علاقمندی به هنر) 3- نهادی (مدارک تحصیلی)

این پرسشنامه شامل انباشت ارزش ها و نمودهای فرهنگی و هنری ارزشمند، صلاحیت های تحصیلی و آموزش رسمی و تمایلات و عادات دیرینی است كه در فرایند «جامعه پذیری» و فرهنگ پذیری حاصل می‌شود.

بوردیو سرمایه فرهنگی را عبارت از شناخت و ادراک فرهنگ و هنرهای متعالی، داشتن ذائقه خوب و شیوه های عمل متناسب تعریف می کند.

از دیدگاه بوردیو در تقسیم بندی انواع سرمایه استفاده شده است. بوردیو سرمایه فرهنگی را به سه دسته تقسیم می کند.

1- سرمایه فرهنگی تجسم یافته یا متجسد(سرمایه بدنی وفردی)

2- سرمایه فرهگی عینیت یافته

3- سرمایه فرهنگی نهادی و ضابطه ای

پرسشنامه سرمایه فرهنگی بوردیو 22 سوال داشته و هدف آن سنجش ارزشها و نمودهای فرهنگی و هنری در سه شاخص: 1- تجسم یافته یا سرمایه بدنی و فردی (مهارت ذهنی، مهارت در بیان مطالب درسی) 2- عینی (مصرف کالاهای فرهنگی، تملک کالاهای فرهنگی، علاقمندی به هنر) 3- نهادی (مدارک تحصیلی) می باشد.

شیوه امتیاز دهی این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت دارای 5 گزینه می باشد. نمره گذاری برای گویه های فوق که در پرسشنامه مشخص گردیده است بشرح ذیل می باشد:

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| عنوان | کاملاً موافقم | موافقم | نظری ندارم | مخالفم | کاملاً مخالفم |
| امتیاز | **5** | **4** | **3** | **2** | **1** |

در این پرسشنامه میانگین هر یک از گویه ها و مولفه ها مدنظر قرار می گیرد و گویه های آن در قالب سه مولفه سرمایه فرهنگی تجسم یافته، سرمایه فرهگی عینیت یافته و سرمایه فرهنگی نهادی نمره گذاری شده است و محقق بر اساس میانگین نمرات هر یک از مولفه ها کار خود را عملی خواهد نمود.

این پرسشنامه دارای سه شاخص بوده که هر شاخص خود چندین مولفه دارد.

برای بدست آوردن امتیاز مربوط به هر مولفه، مجموع امتیازات مربوط به سوالات آن مولفه را با هم جمع نمائید. به عنوان مثال، در مورد شاخص نهادی، باید مجموع امتیازات مربوط به سوالات 17 تا 22 را محاسبه نمائید. این امتیاز دامنه ای از 6 تا 30 را خواهد داشت. هر چه این امتیاز بالاتر باشد، نشان دهنده سرمایه نهادی بالاتر در جامعه مورد نظر خواهد بود وبرعکس. برای سایر مولفه ها نیز همین روش را ادامه دهید.

ضریب آلفای کرونباخ[[49]](#footnote-49) برای پرسشنامه محاسبه شد که مقدار آن برابر با 7/85 درصد بدست آمد. (گرامی، 1391). بنابراین می توان گفت که پرسشنامه طراحی شده برای انجام این پژوهش از قابلیت اعتماد کافی برخوردار می باشد.

### 3-4-3 پرسشنامه نگرش به پرخاشگری

این پرسشنامه شامل 15 سوال و دو عامل فرهنگ خشونت به معنای دیدگاهی فراگیر در مورد خشونت به عنوان فعالیتی باارزش و قابل قبول و عامل خشونت واکنشی یعنی خشونتی در واکنش به تهدید واقعی یا ادراک شده است که به صورت لیکرت پنج گزینه ای و بر پایه نگرش افراد نسبت به خشونت پاسخدهی و نمره گذاری میشود )فانك و همکاران ، 1999) فانك و همکاران (1999) آلفای کرونباخ را برای کل مقیاس 0.86 و شجاعی و همکاران (1392) 0.81 گزارش کرده اند.

## 3-5 جامعه آماری و نمونه تحقیق

جامعه آماری به كلیه افراد یا اشیایی كه دارای یک یا چند ویژگی مشترک هستند اطلاق می­گردد. جامعه آماری عبارتست از گروهی از افراد یا اشیایی كه در خاصیت یا خاصیت‌های مورد تحقیق مشترک باشند و با هدف و موضوع ارتباط داشته باشند (سرمد و همکاران، 1380). جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش آموزان مدارس متوسطه اول تاکستان می باشد.براساس آمار اعلام شده از جانب کارشناس آمار اداره کل آموزش و پرورش استان قروین، حجم جامعه آماری 5 هزار نفر می باشد. حجم نمونه برحسب فرمول کوکران 357 نفر تعیین شده و نمونه مورد نظر براساس نمونه­گیری در دسترس انتخاب شد.



N  = تعداد کل جمعیت آماری

 t= ضریب اطمینان، که چنانچه سطح معنی داری آزمون برابر با 05/.  باشد، مقدار این ضریب برابر است با1.96
 **p**= احتمال وجود صفت در جامعه(نسبت جمعیت دارای صفت معین)

q=احتمال عدم وجود صفت در جامعه (نسبت جمعیت فاقد صفت معین) =1-p

 d= دقت نمونه گیری (تفاضل نسبت واقعی صفت در جامعه با میزان تخمین محقق برای وجود آن صفت در جامعه)

N=(5000\*1.962\*0.5\*0.5)%(5000\*0.5+1.962 (0.5\*0.5))

## 3-6 ابزار تجزیه و تحلیل اطلاعات

در پژوهش حاضر از هر دو نوع آمار توصیفی و استنباطی برای تجزیه و تحلیل داده­ها استفاده می‌شود. بدین صورت كه پس از استخراج داده‌های پرسشنامه، ابتدا جهت بررسی‌های جمعیت شناختی از روش‌های توصیفی در مورد متغیرهای مورد مطالعه استفاده و سپس برای پاسخگویی به سؤالات پژوهش از آمار استنباطی بهره گرفته می شود. روش آماری مورد استفاده در این پژوهش آمار توصیفی شامل فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار و و از آمار استنباطی متناسب با داده­ها - شامل آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون استفاده خواهد شد. تمامی تحلیل­ها به كمک نرم افزار SPSS انجام خواهد شد.

# فصل چهارم

# تجزیه و تحلیل داده ها

## ۴-۱ مقدمه

پس از جمع­آوری داده­ها نوبت به تجزیه و تحلیل آن­ها می‌رسد. به طور كلی داده­ها نمایانگری از واقعیت‌ها، مفاهیم یا دستورالعمل‌ها هستند. مهمترین هدفی كه برای تحلیل داده­ها می‌توان عنوان نمود به دست آوردن برخی استنباط­ها و نکات كلی از اطلاعات جزئی نهفته درداده­ها است. به همین خاطر داده‌های گردآوری شده از نمونه را می‌بایست به طور علمی و با استفاده از روش‌های آماری دقیق و مناسب مورد پردازش قرارداد. كار تجزیه و تحلیل آماری یافته‌های تحقیق، شامل تحلیل‌های توصیفی و تحلیل‌های استنباطی است. ابتدا از آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار و نمودار و آمار استنباطی شامل آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون استفاده می‌شود.

## ۴-۲ یافته‌ها

### ۴-۲-۱ توزیع نمونه برحسب جنسیت

براساس جدول 4-1، 175 نفر از افراد مورد مطالعه(49 درصد) دانش آموز دختر و 182 نفر از افراد مورد مطالعه(51 درصد) دانش آموز پسر بودند.

 جدول 1-4: توزیع نمونه مورد مطالعه براساس متغیر جنسیت

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| متغیر | تعداد | درصد معتبر |
| دانش آموز دختر | 175 | 49% |
| دانش آموز پسر  | 182 | 51% |
| جمع | 357 | 100% |



نمودار 1-4: توزیع نمونه مورد مطالعه براساس متغیر جنسیت

### 4-2-2 توزیع پاسخگویان بر حسب پایه تحصیلی

یر اساس نتایج مندرج در جدول 4-2 و نمودار مرتبط، 169 نفر از پاسخگویان (47.3 درصد) در پایه هفتم مشغول به تحصیل بوده اند. 109 نفر از شرکت کنندگان (30.5 درصد) پایه هشتم و 79 نفر از آنها نیز (22.1 درصد) پایه نهم بوده اند.بنابراین بیشتر افراد نمونه تحقیق از دانش آموزان پایه هفتم بوده اند.

جدول 2-4: توزیع نمونه مورد مطالعه براساس متغیر مقطع تحصیلی

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| مقطع تحصیلی | فراوانی | درصد معتبر |
| هفتم | 169 | 47.3 |
| هشتم | 109 | 30.5 |
| نهم | 79 | 22.1 |
| کل | 357 |  100 % |



نمودار 2-4: توزیع نمونه مورد مطالعه براساس متغیر مقطع تحصیلی

### 4-2-3 توزیع فراوانی برحسب سن

براساس اعلام پاسخگویان، 206 نفر از افراد نمونه مورد مطالعه(57.7 درصد) در گروه سنی 13-14 سال، 151 نفر (42.3 درصد) در گروه سنی 15-16 سال قرار دارند.

جدول 3-4: توزیع نمونه مورد مطالعه براساس متغیر سن

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| طبقات | تعداد | درصد معتبر |
| 13-14سال | 206 | 57.7 |
| 15-16 سال | 151 | 42.3 |
| کل | 357 | 100.0 |



نمودار 3-4: توزیع نمونه مورد مطالعه براساس متغیر سن

### 4-2-4 توزیع فراونی برحسب معدل

براساس داده های مستخرج از پرسشنامه، معدل 21.8 درصد از دانش آموزان 12 تا14 بوده است. 48.7 درصد بین 15 تا 17 و 29.4 درصد نیز بین 18 تا 20 بوده اند. بنابراین معدل بیشتر پاسخگویان 15 تا17 بوده است.

جدول 4-4: توزیع نمونه مورد مطالعه براساس متغیر معدل

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| طبقات | تعداد | درصد معتبر |
| 12-14 | 78 | 21.8 |
| 15-17 | 174 | 48.7 |
| 18-20 | 105 | 29.4 |
| کل | 357 | 100.0 |



نمودار 4-4: توزیع نمونه مورد مطالعه براساس متغیر معدل

###  4-2-5 توزیع پاسخگویان بر حسب شغل مادر

بر اساس نتایج مندرج در جدول 4-5 و نمودار مرتبط، 170 نفر از پاسخگویان (47.6 درصد) خانه دار بوده اند. مادر 56 نفر از شرکت کنندگان (15.7 درصد) کارمند و 50 نفر از آنها نیز (14 درصد) فرهنگی بوده اند. همچنین 81 نفر (22.7 درصد ) کارگر بوده اند.

جدول 5-4: توزیع نمونه مورد مطالعه براساس متغیر شغل مادر

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| شغل مادر | فراوانی | درصد معتبر |
| خانه دار | 170 | 47.6 |
| کارمند | 56 | 15.7 |
| فرهنگی | 50 | 14.0 |
| کارگر | 81 | 22.7 |
| آزاد | 357 | 100.0 |



نمودار 5-4: توزیع نمونه مورد مطالعه براساس متغیر شغل مادر

### 4-2-6 توزیع پاسخگویان بر حسب شغل پدر

بر اساس نتایج مندرج در جدول 4-6 و نمودار مرتبط، 29 نفر از پاسخگویان (8.1 درصد) بیکار بوده اند. پدر 90 نفر از شرکت کنندگان (25.2 درصد) کارمند و 79 نفر از آنها نیز (22.1 درصد) فرهنگی بوده اند. همچنین 104 نفر (29.1 درصد ) کارگر و 55 نفر (15.4 درصد) نیز در مشاغل آزاد فعال بوده اند.

جدول 6-4: توزیع نمونه مورد مطالعه براساس متغیر شغل پدر

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| شغل مادر | فراوانی | درصد معتبر |
| خانه دار | 29 | 8.1 |
| کارمند | 90 | 25.2 |
| فرهنگی | 79 | 22.1 |
| کارگر | 104 | 29.1 |
| آزاد | 55 | 15.4 |



نمودار 6-5: توزیع نمونه مورد مطالعه براساس متغیر شغل پدر

### 4-2-7 توزیع پاسخگویان بر حسب تحصیلات مادر

بر اساس نتایج مندرج در جدول 4-7 و نمودار مرتبط، 42 نفر از پاسخگویان (11.8 درصد) کمتر از دیپلم بوده اند. مادر 119 نفر از شرکت کنندگان (33.3 درصد) دیپلم و 141 نفر از آنها نیز (39.5 درصد) لیسانس بوده اند. همچنین 55 نفر (15.4 درصد ) بالاتر از لیسانس بوده اند.

جدول 7-4: توزیع نمونه مورد مطالعه براساس متغیر تحصیلات مادر

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| تحصیلات مادر | فراوانی | درصد معتبر |
| زیر دیپلم | 42 | 11.8 |
| دیپلم | 119 | 33.3 |
| لیسانس | 141 | 39.5 |
| بالاتر از لیسانس | 55 | 15.4 |
| کل | 357 | 100.0 |



نمودار 7-4: توزیع نمونه مورد مطالعه براساس متغیر تحصیلات مادر

### 4-2-8 توزیع پاسخگویان بر حسب تحصیلات پدر

بر اساس نتایج مندرج در جدول 4-8 و نمودار مرتبط، 72 نفر از پاسخگویان (20.2 درصد) کمتر از دیپلم بوده اند. پدر 183 نفر از شرکت کنندگان (51.3 درصد) دیپلم و 65 نفر از آنها نیز (18.2 درصد) لیسانس بوده اند. همچنین 37 نفر (10.4 درصد ) بالاتر از لیسانس بوده اند.

جدول 8-4: توزیع نمونه مورد مطالعه براساس متغیر تحصیلات پدر

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| تحصیلات پدر | فراوانی | درصد معتبر |
| زیر دیپلم | 72 | 20.2 |
| دیپلم | 183 | 51.3 |
| لیسانس | 65 | 18.2 |
| بالاتر از لیسانس | 37 | 10.4 |
| کل | 357 | 100.0 |



نمودار 8-4: توزیع نمونه مورد مطالعه براساس متغیر تحصیلات پدر

### 4-2-9 توزیع پاسخگویان بر حسب قصد ادامه تحصیل

براساس اعلام پاسخگویان، 244 نفر از افراد نمونه مورد مطالعه(68.3 درصد) قصد ادامه تحصیل داشته و 113نفر (31.7 درصد) قصد ادامه تحصیل ندارند.

جدول 9-4: توزیع نمونه مورد مطالعه براساس قصد ادمه تحصیل

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| طبقات | تعداد | درصد معتبر |
| بله | 244 | 68.3 |
| خیر | 113 | 31.7 |

### 4-2-10 توصیف متغیرهای پژوهش

پس از کدگذاری و وارد کردن داده های پرسشنامه در نرم افزار، سوالات مربوط به هر متغیر جمع شده و متغیرهای اصلی تحقیق شکل گرفت. پیش از ورود به بخش تحلیل استنباطی این متغیرها بررسی شده اند که نتایج آن در جدول 4-10 گزارش شده است.

جدول 10-4: میانگین و انحراف معیار متغیرهای مورد پژوهش

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| بیشترین | کمترین | واریانس | انحراف معیار | میانگین | شاخص |
| 82 | 38 | 120.82 | 10.99 | 58.93 | سرمایه فرهنگی |
| 108 | 17 | 319.71 | 1.78 | 70.31 | تعامل پذیری |
| 67 | 19 | 213.80 | 14.62 | 42.76 | نگرش به خشونت |

براساس نتایج مندرج در جدول شاخص­های میانگین و انحراف استاندارد متغیرها نشان­گر پراکندگی مناسب داده­ها می­باشند. همانطور که در جدول 4-10 قابل مشاهده است، بیشترین میانگین نمرات، مربوط به پاسخ نمونه به سوالات متغیر تعامل پذیری است که با میانگین، 70.31 نشان می دهد که پاسخ های نمونه به سمت گزینه زیاد تمایل دارد. همچنین، بیشترین انحراف معیار مربوط به پاسخ نمونه به سوالات متغیر نگرش به خشونت است. میزان انحراف معیار نشان دهنده پراکندگی داده ها از میانگین است. هرچه میزان انحراف معیار بیشتر باشد، پراکندگی داده ها از میانگین بیشتر است.

## 4-3 تحلیل استباطی

در آمار استنباطی برای بررسی تأیید یا رد شدن فرضیه­های پژوهش و یا پاسخ دادن به سؤالات تحقیق از آزمون­های آماری استفاده می­شود. استفاده از آزمون آماری مناسب، یکی از مهم­ترین ارکانی است که باید حین استنباط آماری به آن توجه کرد. به کار بردن آزمون­های آماری نامناسب، نه­تنها ما را از واقعیت دور خواهد کرد، بلکه احتمالاً پاسخ اشتباه به ما خواهد داد و بنابراین به نتایج تحقیق اعتمادی نخواهد بود. جهت آزمون فرضیه های پژوهش از همبستگی پیرسون و رگرسیون استفاده شده است که در ذیل به شرح آنها پرداخته می شود.

**یکی از راه های تشخیص آزمون مناسب برای آزمودن فرضیات تحقیق، استفاده از آزمون کولموگروف- اسمیرنوف می باشد. از این آزمون به منظور بررسی نرمال بودن داده‌های متغیرهای پژوهش استفاده می‌شود و نتايج آزمون آماری کولموگروف اسمیرنوف در** جدول 4-11 گزارش شده است.

جدول 11-4: آزمون کولموگروف- اسمیرنوف

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| سطح معناداری | نمره آزمون | شاخص |
| 0.001 | 2.00 | سرمایه فرهنگی |
| .000 | 2.64 | تعامل پذیری |
| 0.000 | 2.25 | نگرش به خشونت |

**از آنجا که شرط معنادار شدن آزمون کولموگروف- اسمیرنوف این است که سطح معناداری، کمتر از ۵ صدم به دست آید، نتایج مندرج در جدول نشان می­دهد که سطح معنی داری داده‌های جمع آوری شده متغیرها از 05.=α کوچکتر بوده است، در نتیجه در سطح اطمینان 95٪ فرض H0 رد شده و نشان دهنده ی این است که آزمون نرمال بودن توزیع داده ها معنادار بوده و در سطح اطمینان 95٪ می توان نتیجه گرفت که تمامی متغیرها دارای توزیع نرمال می‌باشند.**

**فرضیه اول: بین سرمایه فرهنگی و نگرش به پرخاشگری دانش آموزان مدارس متوسطه تاکستان رابطه معنادار وجود دارد.**

جدول 12-4: آزمون همبستگی

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| متغیرها | مقدار آزمون | سطح معناداری |
| سرمایه فرهنگی و نگرش به پرخاشگری | 0.10- | 0.05 |

همان طور که در جدول 4-12 قابل مشاهده است، **مقدار عدد معني‌داري (sig) مشاهده شده برای متغیرهای سرمایه فرهنگی و نگرش به پرخاشگری از سطح معني‌داري استاندارد (5% = α) کمتر است يعني بين متغيرها رابطه معني‌داري وجود دارد. علامت منفی بیانگر جهت رابطه بوده و نشان می دهد نگرش به پرخاشگری در دانش آموزان با سرمایه فرهنگی بالا، منفی و کم بوده است.**

**فرضیه دوم: بین تعامل پذیری و نگرش به پرخاشگری دانش آموزان مدارس متوسطه تاکستان رابطه معنادار وجود دارد.**

جدول 13-4: آزمون همبستگی

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| متغیرها | مقدار آزمون | سطح معناداری |
| تعامل پذیری و نگرش به پرخاشگری | 0.16- | 0.00 |

همان طور که در جدول 4-13 قابل مشاهده است، **مقدار عدد معني‌داري (sig) مشاهده شده برای متغیرهای تعامل پذیری و نگرش به پرخاشگری از سطح معني‌داري استاندارد (5% = α) کمتر است يعني بين متغيرها رابطه معني‌داري وجود دارد. جهت معکوس رابطه نیز نشان می دهد تعامل پذیری بالا، موجب کاهش نگرش به پرخاشگری می شود.**

**فرضیه سوم: بین خصایص جمعیت شناختی دانش اموزان با نگرش به پرخاشگری رابطه معنادار وجود دارد.**

*برای بررسی تاثیر جداگانه و همزمان متغیرهای جمعیت شناختی که شامل جنسیت، سن، معدل و پایه تحصیلی آنهاست، از رگرسیون چند متغیری استفاده شده که نتایج در جداول زیر آورده شده است.*

جدول 14-4: خلاصه مدل

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| مدل | مقدار R | R2 | مقدار R2 معتبر | Durbin-Watson |
| 1 | 0.06 | 0.004 | 0.008- | 1.14 |

برای تحلیل رگرسیون، *نگرش به پرخاشگری به عنوان متغیر پیش بین وارد مدل شده و متغیرهای جنسیت، سن، معدل و پایه تحصیلی دانش آموزان متغیرهای وابسته هستند.*  همان طور که در جدول فوق مشاهده می شود میزان واریانس تبیین شده متغیر ویژگی های جمعیت شناختی توسط متغیر *نگرش به پرخاشگری* برابر با 06/0 می باشد. هر چه این مقدارها به ۱ نزدیک‌تر باشند، مدل بیانگر رابطه بیشتری بین متغیر وابسته و مستقل است. بنابراین مدل رگرسیونی مناسب بوده و می توان گفت 6/0% از واریانس متغیرهای *جنسیت، سن، معدل و پایه تحصیلی دانش آموزان* توسط *نگرش به پرخاشگری* تبیین می شود. به بیان دیگر مدل رگرسیونی توانسته درصد بیشتری از تغییرات متغیر وابسته را تحت پوشش قرار داده یا بیان کند. همچنین ستون Durbin-Watson آماره مربوطه را با مقدار  1.14 نشان می‌دهد. به دلیل نزدیک بودن مقدار این آماره به 2 می توان مستقل بودن باقی‌مانده‌ها را نتیجه گیری کرد. به این ترتیب باز هم شرط دیگری از شروط مربوط به رگرسیون خطی (OLS) برآورده می‌شود.

جدول 15-4: تحلیل واریانس مدل رگرسیون

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| مدل اینتر | مجموع مربعات | درجات آزادی | میانگین مربعات | مقدار F | سطح معناداری |
| رگرسیون | 278.331 | 4 | 69.583 | .323 | 0.01 |
| باقی مانده | 75834.431 | 352 | 215.439 |  |  |
| کل | 76112.762 | 356 |  |  |  |

 همان طور که در جدول فوق مشاهده می شود F مشاهده شده برابر با 0.32 بدست آمده است و این مقدار در سطح 99 درصد معنی دار است. می توان نتیجه گرفت که مدل رگرسیونی مناسب خواهد بود. زیرا بیشتر تغییرات متغیر وابسته در مدل رگرسیونی دیده شده است. به این معنی که از کل تغییرات (76112.76) سهم مدل مقدار 278.33 است. بنابراین می توان گفت که در مدل رگرسیون، میزان واریانس تبیین شده نگرش به پرخاشگری توسط ویژگی های جمعیت شناختی معنی دار است. این نشان می دهد که بین متغیرها رابطه معنادار وجود دارد.

جدول 16-4: *ضرایب تحلیل رگرسیون*

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| *مدل* |  | *ضرایب استاندارد نشده* | *ضرایب استاندارد شده* | *t* | *Sig.* |
| *B* | *Std. Error* | *Beta* |
| *1* | *(ثابت)* | 41.991 | 4.396 |  | 9.552 | .000 |
|  | *جنسیت* | -.769 | 1.558 | -.026 | -.493 | 0.02 |
| *سن* | .772 | 1.579 | .026 | .489 | 0.02 |
| *پایه تحصیلی* | .781 | .986 | .042 | .792 | 0.04 |
| *معدل* | -.264 | 1.096 | -.013 | -.241 | 0.01 |

در جدول  4-16 برآورد ضرایب و خصوصیات مربوط به آزمون‌ آن‌ها دیده می‌شود. همانطور که در جدول گزارش شده است. مقدار ثابت در مدل با مقدار 41.99  ظاهر شده است. همچنین با توجه به کوچکتر بودن مقدار Sig هر متغیر از مقدار 0.05 فرض صفر بودنشان رد می‌شود. باز هم این موضوع دلیلی بر مناسب بودن مدل رگرسیونی است. ستون ضرایب استاندارد نشده که ضرایب واقعی را نشان می‌دهد با توجه به واحد اندازه‌گیری هر یک از متغیرها ایجاد شده‌اند بنابراین نمی‌توان براساس بزرگی هر یک از ضرایب اهمیت متغیر مربوطه در مدل رگرسیونی را تشخیص داد.

 به این منظور از ستون Standardize Coefficients Beta استفاده می‌کنیم. هر ضریبی که دارای Beta بزرگتری باشد، در مدل رگرسیونی از اهمیت بیشتری نیز برخوردار است. به این ترتیب مشخص می‌شود که پایه تحصیلی رابطه قوی تری با متغیر *نگرش به پرخاشگری* (0.42-) دارد.

**فرضیه چهارم: بین ویژگی های خانوادگی دانش آموزان با نگرش به پرخاشگری رابطه معنادار وجود دارد.**

*برای بررسی تاثیر جداگانه و همزمان ویژگی های خانوادگی که شامل شغل پدر ، شغل مادر، تحصیلات پدر و تحصیلات مادر آنهاست، از رگرسیون چند متغیری استفاده شده که نتایج در جداول زیر آورده شده است.*

جدول 17-4: خلاصه مدل

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| مدل | مقدار R | R2 | مقدار R2 معتبر | Durbin-Watson |
| 1 | 0.18 | 033/0 | 022/0 | 1.20 |

برای تحلیل رگرسیون، *نگرش به پرخاشگری به عنوان متغیر پیش بین وارد مدل شده و متغیرهای شغل پدر ، شغل مادر، تحصیلات پدر و تحصیلات مادر متغیرهای وابسته هستند.*  همان طور که در جدول فوق مشاهده می شود میزان واریانس تبیین شده متغیر ویژگی های خانواده توسط متغیر *نگرش به پرخاشگری* برابر با 18/0 می باشد. هر چه این مقدارها به ۱ نزدیک‌تر باشند، مدل بیانگر رابطه بیشتری بین متغیر وابسته و مستقل است. بنابراین مدل رگرسیونی مناسب بوده و می توان گفت 8/1% از واریانس متغیرهای *شغل پدر ، شغل مادر، تحصیلات پدر و تحصیلات مادر* *دانش آموزان* توسط *نگرش به پرخاشگری* تبیین می شود. به بیان دیگر مدل رگرسیونی توانسته درصد بیشتری از تغییرات متغیر وابسته را تحت پوشش قرار داده یا بیان کند. همچنین ستون Durbin-Watson آماره مربوطه را با مقدار  1.20 نشان می‌دهد. به دلیل نزدیک بودن مقدار این آماره به 2 می توان مستقل بودن باقی‌مانده‌ها را نتیجه گیری کرد. به این ترتیب باز هم شرط دیگری از شروط مربوط به رگرسیون خطی (OLS) برآورده می‌شود.

جدول 18-4: تحلیل واریانس مدل رگرسیون

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| مدل اینتر | مجموع مربعات | درجات آزادی | میانگین مربعات | مقدار F | سطح معناداری |
| رگرسیون | 2479.445 | 4 | 619.861 | 2.963 | 0.02 |
| باقی مانده | 73633.316 | 352 | 209.186 |  |  |
| کل | 76112.762 | 356 |  |  |  |

 همان طور که در جدول فوق مشاهده می شود F مشاهده شده برابر با 2.96 بدست آمده است و این مقدار در سطح 99 درصد معنی دار است. می توان نتیجه گرفت که مدل رگرسیونی مناسب خواهد بود. زیرا بیشتر تغییرات متغیر وابسته در مدل رگرسیونی دیده شده است. به این معنی که از کل تغییرات (76112.76) سهم مدل مقدار 2479.44 است. بنابراین می توان گفت که در مدل رگرسیون، میزان واریانس تبیین شده *شغل پدر ، شغل مادر، تحصیلات پدر و تحصیلات مادر* توسط نگرش به پرخاشگری معنی دار است. این نشان می دهد که بین متغیرها رابطه معنادار وجود دارد.

جدول 19-4: *ضرایب تحلیل رگرسیون*

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| *مدل* |  | *ضرایب استاندارد نشده* | *ضرایب استاندارد شده* | *t* | *Sig.* |
| *B* | *Std. Error* | *Beta* |
| *1* | *(ثابت)* | 39.085 | 4.114 |  | 9.501 | .000 |
|  | *شغل مادر* | .680 | .624 | .057 | 1.090 | .276 |
| *شغل پدر* | 1.871 | .639 | .154 | 2.926 | .004 |
| *تحصیلات مادر* | -.704 | .876 | -.043 | -.804 | .422 |
| *تحصیلات پدر* | -.869 | .886 | -.052 | -.980 | .328 |

در جدول  4-12 برآورد ضرایب و خصوصیات مربوط به آزمون‌ آن‌ها دیده می‌شود. همانطور که در جدول گزارش شده است. مقدار ثابت در مدل با مقدار 39.08  ظاهر شده است. همچنین با توجه به کوچکتر بودن مقدار Sig متغیر شغل پدر از مقدار 0.05 فرض صفر بودنشان رد می‌شود. باز هم این موضوع دلیلی بر مناسب بودن مدل رگرسیونی است. ستون ضرایب استاندارد نشده که ضرایب واقعی را نشان می‌دهد با توجه به واحد اندازه‌گیری هر یک از متغیرها ایجاد شده‌اند بنابراین نمی‌توان براساس بزرگی هر یک از ضرایب اهمیت متغیر مربوطه در مدل رگرسیونی را تشخیص داد. براساس ستون Standardize Coefficients Beta هر ضریبی که دارای Beta بزرگتری باشد، در مدل رگرسیونی از اهمیت بیشتری نیز برخوردار است. به این ترتیب مشخص می‌شود که *شغل پدر* رابطه قوی تری با متغیر *نگرش به پرخاشگری* (0.15) دارد.

# فصل پنجم

# بحث و نتیجه گیری

## 5-1 مقدمه

برای دستیابی به پاسخ سوالات پژوهش، باید داده­‌ها را با روش­‌های اصولی تجزیه و تحلیل کرد. اما بی شک تحلیل داده­‌های پژوهش به خودی خود پاسخ سوالات پژوهش را ارائه نمی­دهد. تفسیر داده­‌ها نیز ضروری است. بنابراین به منظور تبیین و معنا بخشیدن به داده‌ها لازم است؛ ابتدا داده‌ها را تجزیه و تحلیل کرد و سپس به تفسیر این تحلیل پرداخت. فصل پایانی پژوهش حاضر به بحث در مورد یافته‌های پژوهش پرداخته شده است فصل حاضر به بیان خلاصه ای از نتایج تحقیق و نیز بحث در خصوص نتایج حاصله پرداخته و پس از یک نتیجه گیری کلی به بیان محدودیت‌هایی می پردازد که محقق طی اجرای این پژوهش با آن‌ها مواجه بوده است. نهایتاً پیشنهاداتی در قالب پیشنهادات علمی و کاربردی ارائه می‌گردد.

## 5-2 جمع بندی و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف بررسی رابطه سرمایه فرهنگی و تعامل پذیری با نگرش به پرخاشگری در بین دانش آموزان مدارس متوسطه تاکستان انجام شد. برای دستیابی به این هدف، پژوهش حاضر از منطق پژوهش کمی پیروی کرده است. به این ترتیب که دانش آموزان متوسطه اول تاکستان به عنوان جامعه آماری مورد مطالعه قرار گرفت. از این میان تعداد 357 نفر به عنوان نمونه تحقیق انتخاب شد که حجم نمونه برحسب فرمول کوکران محاسبه شد و نمونه گیری با روش نمونه‌گیری در دسترس انجام شد. همچنین داده ها با استفاده از ابزار پرسشنامه جمع آوری شده است. برای تجزیه و تحلیل داده ها نیز از نرم افزار spss استفاده شد.

نتایج نشان داد ویژگی های جمعیت شناختی با نگرش به پرخاشگری رابطه دارند. از میان ویژگی های جمعیت شناختی که اندازه گیری شد، پایه تحصیلی، سن و جنسیت به ترتیب بیشترین سهم را در نگرش دانش آموزان به پرخاشگری ایفا می کنند. همچنین ویژگی های خانوادگی نیز در نگرش به پرخاشگری دارای تاثیر مثبت هستد. به این ترتیب شغل پدر، شغل مادر و تحصیلات پدر سهم بیشتری در نگرش دانش آموزان به پرخاشگری داشته است. این یافته با نتایج تحقیق دربندی و امانی همسو است که بنابر یافته های حاصل شده در این پژوهش اینگونه نتیجه گرفته شد که بین شغل والدین و پرخاشگری دانش آموزان آنها رابطه ی معنادار وجود دارد و در میان والدینی که شغل آزاد پدر دارند، فرزندان پرخاشگرتر هستند در صورتی که در میان والدینی که شغل مادر دولتی هست، پرخاشگری کودکان بیشتر می باشد. در رابطه با اشتغال مادر نیز یافته های نیک و سین (2010) بیان کرده اند اعتقاد بر این است که مراقبت مادرانه در پرخاشگری فرزندان تاثیر دارد در حالیکه طبق این پژوهش، استغال مادر و پرخاشگری فرندان رابطه معناداری ندارند. همچنین نتایج کرمی و همکاران (1396) نشان داد که بین پرخاشگری دختران و پسران مادران شاغل با خانه دارتفاوت معنادار وجود دارد. همچنین بین پرخاشگری پسران و دختران در گروه مادران شاغل تفاوت معناداری وجود ندارد، امابین پرخاشگری پسران و دختران مادران خانه دار تفاوت معناداری وجود دارد و پسران پرخاشگری بیشتری از خود نشان میدهند.

در طول سال ها، تحقیقات زیادی برای درک رابطه بین والدین و رفتارهای پرخاشگرانه کودک انجام شده است. محققان دریافتند که پیوند اولیه حیاتی است. والدینی که مسئولیت و ارزش فرزندپروری خود را در مراحل اولیه زندگی درک نمی کنند، باعث بروز مشکلات اجتماعی بیشتری در نوجوانان می شود. آموزش اولیه از خانواده شروع میشود و شخصیت فرد را شکل می دهد. رشد رفتار پرخاشگرانه از عدم توجه شروع می شود. در نتیجه، پیوند بین والدین و فرزندان عامل مهمی در رشد شخصیت و عملکرد روانشناختی بزرگسالان در نظر گرفته شده است (پارکر، بارت و هیکی، 1992).

همبستگی میان تعامل پذیری و نگرش به پرخاشگری نیز معنادار و از نوع معکوس بود. سازه نگرش مدتهاست که متغیر مهمی در علوم اجتماعی برای کمک به درک پرخاشگری در نظر گرفته شده است. تئوری های متعددی از نگرش ها و نظریه نگرش به طور گسترده برای کمک به توضیح بسیاری از اشکال پرخاشگری استفاده کرده اند. نگرش ها یکی از بسیاری از ساختارهای شناختی را تشکیل می دهند که یک گزارش اجتماعی-شناختی از پرخاشگری ارائه می دهند. یک مدل رایج در ادبیات پرخاشگری، یعنی مدل پرخاشگری عمومی، نگرش‌ها را بخشی از یک شبکه معنایی بزرگ‌تر در نظر می‌گیرد که به ساختارهای شناختی دیگر متصل است. این ارتباطات به نوبه خود بر ارزیابی، تفسیر و رفتار مرتبط با پرخاشگری و خشونت تأثیر می‌گذارد. علی‌رغم پیشرفت‌هایی که تا به امروز صورت گرفته است، هنوز کار زیادی برای انجام دادن در شکل‌دهی و بکارگیری ساختار نگرش برای درک بهتر پرخاشگری وجود دارد. انجام این کار ممکن است اثرات منفی بسیاری از مشکلات اجتماعی، از جمله تعارضات بین فردی و بین گروهی، امنیت عمومی و کیفیت زندگی را به حداقل برساند.

 همچنین برحسب یافته های پژوهش سرمایه فرهنگی دانش آموزان رابطه معکوس با نگرش به پرخاشگری دارد. این نتایج با یافته های پژوهش رفیعی (1397) ، رحمان و بهلول (2022)، دوو و همکاران (2009) و کلاین (2006) همسو می باشد. براساس نظر بوردیو )1986( در تحلیلی که براساس فرضیه عدم تساوی سرمایه فرهنگی انجام داده است، نابرابری فرهنگی فقط با رفتار و اعمال فرهنگی که برای افراد و گروه ها مقدور است مشخص میشود. تئاتر و اپرارفتن، مجله و روزنامه خواندن سینما رفتن دوربین عکاسی داشتن و امثال آن میتواند به عنوان نشانه ها و امکانات سرماية فرهنگی به شمار آیند. بنا بر عقیده بوردیو، سرمایه اقتصادی می تواند برای صاحب خود سرمایه فرهنگی و اجتماعی ایجاد کند و سرمایه فرهنگی نیز با کارکرد خود سرمایه اقتصادی را به وجود می آورد. در اولین گام از بررسی نتایج به دست آمده مشخص شد که میزان و حجم سرمایه فرهنگی بر نگرش به پرخاشگری دانش آموزان تأثیر گذار است. هرچه این نوع از سرمایه فرهنگی افزایش یابد میزان نگرش به پرخاشگری کاهش می یابد. افرادی که از سرمايه فرهنگی بالاتری برخوردار هستند نگرش مثبت کم تری نسبت به دیگران به خشونت دارند و میتوان استنباط کرد که ارزش های سازش کارانه در این دست افراد قوی تر از کسانی است که فاقد سرمایه فرهنگی اند. بنایراین مؤلفه های سرمایه فرهنگی میتوانند درصورت فراهم نشدن شرایط لازم، تغییر رفتار را راحت تر سازماندهی و مدیریت کرده و منشأ افزایش نگرش به خشونت در جامعۀ هدف شوند.

## 5-3 محدودیت های پژوهش

به دلیل پیپیدگی‌های موضوعات انسانی، طبیعی است که در روند انجام هر پژوهشی مشکلاتی ظاهر شود که انجام تحقیق را با محدودیت‌هایی مواجه کند. پژوهش حاضر، همچون دیگر پژوهش­‌ها در زمینه علوم انسانی، که نوع آن انسان است با محدودیت‌هایی روبرو شد که در طرح تحقیق پیش­بینی نشده بودند که در ادامه این محدویت‌ها مورد بررسی قرار می گیرند:

با توجه به محدودیت های روش کمی، نمونه نمی تواند به عنوان نماینده همه دانش آموزان در نظر گرفته شود.

به دلیل محدودیت داده ها، بازنمایی تجربی ما برای سرمایه فرهنگی والدین خام است، و تحقیقات آینده باید مشخص کند که کدام جنبه های خاص سرمایه فرهنگی والدین (دانش فرهنگی، رفتار، انتظارات و غیره) محیط فرهنگی را در خانواده های بزرگ شکل می دهد و نگرش به پرخاشگری دانش آموزان را شکل می دهد.

## 5-4 پیشنهادات پژوهش

**در اين بخش با توجه به نتايج تحقيق پيشننهادهای پژوهشي براي تحقيقات آتي به محققان اين حوزه ارائه می­شود تا با برداشتن گام­‌هاي پژوهشي جديدتر راه­گشاي غني­سازي ادبيات پژوهشي و نظري اين حوزه باشند. از آن جا که هیچ تحقیق نمی­تو‌اند جامع و کامل باشد و نمی­تو‌اند تمامی ابعاد را بررسی کند و محقق نیز در فرآیند تحقیقات به موارد و نکاتی می­رسد که می­تو‌اند برای تحقیقات دیگر مفید واقع شود. لذا در پایان سعی می­شود نکاتی را که برای تحقیقات دیگر مناسب هستند، ذکر شود.** بر اساس نتایج پژوهش به محققان آتی پیشنهاد می‌شود که:

به منظور تعمیم دادن یافته ها، محققان آینده می توانند شرکت کنندگانی از مقاطع تحصیلی مختلف در سراسر کشور را مورد مطالعه قرار دهند.

همچنین مطالعات آینده در مورد چگونگی تأثیر نگرش ها بر پرخاشگری در بسیاری از سطوح مختلف تحلیل می توانند ارائه شوند

همچنین براساس یافته های پژوهش می توان پیشنهاد داد:

با توجه به اهمیت سرمایه فرهنگی و تاثیر آن در نگرش به پرخاشگری دانش آموزان که نشان داده شد، پیشنهاد می شود مدارسی که دانش آموزان با سرمایه اقتصادی ضعیف دارند، می توانند با تقویت سرمایه فرهنگی مدرسه زمینه ساز افزایش سرمایه فرهنگی دانش آموزان شوند.

شناسایی و به کارگیری راهکارهای افزایش تعامل میان دانش آموزان با یکدیگر و دانش آموزان و معلمان برای اثرگذاری بر نگرش به پرخاشگری می تواند مفید باشد.

## منابع

### منابع فارسی

ایار, علی و افرا, هادی. (1401). بررسی رابطه سرمایه اجتماعی و رفتارهای خشونت آمیز پسران جوان (مورد مطالعه شهر ایلام). *مطالعات راهبردی ورزش و جوانان*, *21*(57), 55-74. doi: 10.22034/ssys.2022.1899.2350

گرامی، فتح اله، (1391)، بررسی رابطه بین سرمایه فرهنگی و منزلت اجتماعی دبیران متوسطه شهر خلخال، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خلخال، پایان نامه کارشناسی ارشد، گروه علوم اجتماعی.

چلبی، مسعود (1397). بررسی تجربی نظام شخصیت در ایران، تهران: نشر نی.

گنجی، حمزه.ارزشیابی شخصیت.نشر ساوالان.1380

یزدخواستی، فریبا، (1389)، رابطه ادراک تعامل اجتماعی با خطرپذیری و مهار خشم در دانشجویان، روانشناسی تحولی، روانشناسان ایرانی، سال هفتم، شماره 26،.

دربندی فراهانی، علی و امانی، حسین،1397،بررسی رابطه ی بین پرخاشگری دانش آموزان پسر و شغل والدین،ششمین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی وروانشناسی، آسیب های اجتماعی و فرهنگی ایران،تهران،https://civilica.com/doc/759854

رستمی ، طاهره، آشنا، امیرحسین، طاووسی ، محمود و منتظری ، علی (1396). رابطه سرمایه فرهنگی با سلامت روان جوانان: یک مطالعه مقطعی. پایش. 1396; 17 (1) :33-39

فیعی، علی (1397). بررسی رابطه بین سرمایه اجتماعی فرهنگی با پرخاشگری اجتماعی معلمان،یازدهمین کنفرانس بین المللی روانشناسی و علوم اجتماعی،تهران،https://civilica.com/doc/777491

میرکمالی، سـید محمـد و خورشـیدي، عبـاس( 1387). روشهـاي پـرورش خلّاقیـت در نظـام آموزشی، تهران :یسطرون

کرمی مهاجری، زهرا و احمدی، محمد و چابکی نژاد، زهرا،1396،بررسی نقش اشتغال مادر در پیشرفت تحصیلی و پرخاشگری فرزندان،چهارمین کنفرانس بین المللی نوآوری های اخیر در روانشناسی،مشاوره و علوم رفتاری،تهران،https://civilica.com/doc/670254

### منابع لاتین

Abelev, M. S. (2009). Advancing out of poverty: Social class worldview and its relation to resilience. *Journal of Adolescent Research, 24*(1), 114-141.

Afshani S A, Poorrahimian E. The study of relationship between cultural capital and domestic violence against married women in Mehriz city. QJCR 2017; 16 (63) :29-49

Abbey, A., Parkhill, M. R., & Koss, M. P. (2005). The effects of frame of reference on responses to questions about sexual assault victimization and perpetration. Psychology of Women Quarterly, 29, 364–373.

Allen, J. J., & Anderson, C. A. (2017). General Aggression Model. In P. Roessler, C. Hoffner, L. van Zoonen, & N. Podschuweit (Eds.), International encyclopedia of media effects. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell

Bailey, K., West, R., & Anderson, C. A. (2010). A negative association between video game experience and proactive cognitive control. Psychophysiology, 47, 34–42

Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. Journal of Moral Education, 31, 101–119.

Dehghan Dehnavi G, Parsamehr M, Naseri S. Cultural capital and high risk behaviors among youth. Int J High Risk Behav Addict. 2014 Mar 10;3(1):e17595. doi: 10.5812/ijhrba.17595. PMID: 24971301; PMCID: PMC4070190.

Due P, Merlo J, Harel-Fisch Y, Damsgaard MT, Holstein BE, Hetland J, Currie C, Gabhainn SN, de Matos MG, Lynch J. Socioeconomic inequality in exposure to bullying during adolescence: a comparative, cross-sectional, multilevel study in 35 countries. Am J Public Health. 2009 May;99(5):907-14.

Klein , Jessie (2006). Cultural Capital and High School Bullies: How Social Inequality Impacts School Violence, sage journal, Volume 9, Issue 1.

Rehman, A., & Ghulam Behlol, M. (2022). Socio-Cultural Capital and Community Resilience: Perception of University Students about Violent Extremism in Pakistan. *Journal of Development Policy, Research & Practice (JoDPRP)*, *6*(1), 57–69.

 Seddig D and Davidov E (2018) Values, Attitudes Toward Interpersonal Violence, and Interpersonal Violent Behavior. *Front. Psychol.* 9:604. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00604

Talebi, Masoumeh, Hassani, Mohammad and Kabiri, Afshar (2019). Modeling the Relationship between Cultural Capital and Sense of School Belonging among Middle School Students: The mediating role of Social and Institutional Trust, International Journal of Psychology, Vol. 1 3, No. 2, Summer & Fall 201 9

American Council on Education.(2009). *2008 GED testing program statistical report*. Washington, DC: Author.

Bartindale, B. (2006). States’ low school spending yields few college graduates: Study identifies roadblocks; extra hurdles for poor minorities. *Knight Ridder Tribune Business News*, *1*.

Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. In J. Karabel & A. H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education*(pp. 487-511). New York, NY: Oxford University Press.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1998). *Reproduction in education, society, and culture.*London, England: Sage

Carter, P. (2003). Black cultural capital, status, positioning, and schooling conflicts for low-income African American youth.*Social Problems, 50*(1), 136-155.

Lareau, A., & Weininger, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society, 32*, 567-606.

McLauren, P. (1994). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York, NY: Longman.

National Center for Education Statistics. (2009). *Digest of education statistics: 2008.*Retrieved from http://nces.ed.gov/programs/digest/d08/

Swartz, D. (1997). *Culture and power: The sociology of Pierre Bourdieu.*Chicago, IL: University of Chicago Press.

Wessel, D. (2005). Moving up: Challenges to the American Dream: U.S. mobility stalls as disparity widens. *The Wall Street Journal*, p. A3

Hervé Glevarec. From Cultural Capital to Knowledge. Review of the substantial and cognitive uses of an arbitrary social relationship. 2022. ffhal-03627939f

Kassapi, Sophia, Theory of Interaction: Causes and Effects (February 23, 2020). Available at SSRN: [https://ssrn.com/abstract=4041864](https://ssrn.com/abstract%3D4041864) or [http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4041864](https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4041864)

Rogers, L. E., & Escudero, V. (2004). Theoretical foundations. In L. E. Rogers & V. Escudero (Eds.), *Relational communication: An interactional perspective to the study of process and form* (pp. 3–21). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Hoppler SS, Segerer R, Nikitin J. The Six Components of Social Interactions: Actor, Partner, Relation, Activities, Context, and Evaluation. Front Psychol. 2022 Jan 10;12:743074. doi: 10.3389/fpsyg.2021.743074. PMID: 35082713; PMCID: PMC8784599.

Oliver C, Oxener G, Hearn M, Hall S. Effects of social proximity on multiple aggressive behaviors. J Appl Behav Anal. 2001 Spring;34(1):85-8. doi: 10.1901/jaba.2001.34-85. PMID: 11317994; PMCID: PMC1284303.

Sweller, J. The Development of Cognitive Load Theory: Replication Crises and Incorporation of Other Theories Can Lead to Theory Expansion. *Educ Psychol Rev* **35**, 95 (2023). <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09817-2>

Rienovita, E., Taniguchi, M., Kawahara, M., Hayashi, Y., and Takeuchi, Y. (2018). Implementation of interactive peer learning environment enhances learners’ self-esteem and self-efficacy. *Int. J. Learn. Technol. Learn. Environ.* 1, 1–24.

Zufferey, J. D., Bodemer, D., Buder, J., and Hesse, F. W. (2010). Partner knowledge awareness in knowledge communication: learning by adapting to the partner. *J. Exp. Educ.* 79, 102–125. doi: 10.1090/00220970903292991

Kobayashi K (2019) Interactivity: A Potential Determinant of Learning by Preparing to Teach and Teaching. *Front. Psychol.* 9:2755. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02755

Huang J, Li M, Wei S, He Z. The Roles of Cultural Capital in Teacher–Student Interactions in China: A Qualitative Study of Students in Higher Vocational Colleges. *Behavioral Sciences*. 2023; 13(8):690. https://doi.org/10.3390/bs13080690

Bourdieu, P. Cultural reproduction and social reproduction. In *Knowledge, Education, and Cultural Change*; Brown, R., Ed.; Routledge: Abingdon, UK, 2018; pp. 71–112

Sheng, X. Cultural capital, family background and education: Choosing university subjects in China. *Br. J. Soc. Educ.* **2017**, *38*, 721–737.

Lareau, A.; Calarco, J.M. Class, cultural capital, and institutions: The case of families and schools. In *Facing Social Class: How Societal Rank Influences Interaction*; Fiske, S.T., Markus, H.T., Eds.; Russell Sage: New York, NY, USA, 2012; pp. 61–86.

Weininger, E.B.; Lareau, A.; Conley, D. What money does not buy: Class resources and children’s participation in organized extracurricular activities. *Soc. Forces* **2015**, *94*, 479–503.

Dumais, S.A. Early childhood cultural capital, parental habitus, and teachers’ perceptions. *Poetics* **2006**, *34*, 83–107.

Zhaoxin, W.; Binli, C.; Xiying, W. The Manifestation and Decline of Academic Cultural Capital: The Educational Experience of the Rural-First Generation College Students in Elite Universities. *Chongqing High. Educ. Res.* **2023**, 1–12.

Xiulan, Y.; Yan, H. How to cultivate successful people from poor families—On the breakthrough of class restrictions from the cultural capital perspective. *J. Higher Educ.* **2018**, *02*, 8–16.

Willis, P. *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*; Routledge: London, UK, 2017.

Grayson, P.J. Cultural capital and academic achievement of first generation domestic and international students in Canadian universities. *Br. Educ. Res. J.* **2011**, *37*, 605–630.

Dong, C.; Ming, Q. An examination of interaction inequality in classroom between teachers and students from the perspective of caring for the disadvantaged. *Contemp. Educ. Sci.* **2014**, *2*, 30–34.

Gao, K. The Influence of Family Cultural Capital on Academic Achievement of Rural Junior Middle School Students—Based on the Mediating Effect of Teacher-Student Interaction. Master’s Thesis, Northeast Normal University, Changchun, China, 2021.

Li, C. Discussion on the learning difficulties of left-behind children in rural areas—Based on the perspective of family cultural capital. *Surv. Educ.* **2013**, *6*, 16–19.

Edgerton, J.D.; Roberts, L.W.; Peter, T. Disparities in academic achievement: Assessing the role of habitus and practice. *Soc. Indic. Res.* **2013**, *114*, 303–322.

Barry, M. (2006). Youth offending in transition: the search for social recognition. London: Routledge.

Estévez, E., Murgui, S. & Musitu, G. (2008). Psychosocial adjustment in aggressors, pure victims and aggressive victims at school. European Journal of Education and Psychology, 1, 29- 39.

Barnow, S., Lucht, M. & Freyberger, H.J. (2005). Correlates of aggressive and delinquent conduct problems in adolescence. Aggressive Behavior, 31, 24-39.

Blankemeyer, M., Flannery, D.J. & Vazsonyi, A.T. (2002). The role of aggression and social competence in children’s perceptions of the child-teacher relationship. Psychology in the Schools, 39, 293-304

Murray, C. & Murray, K.M. (2004). Child level correlations of teacher-students relationships: an examination of demographic orientation characteristics, academia orientations, and behavioral orientations. Psychology in the Schools, 41, 751-762.

Yoneyama, S. & Rigby, K. (2006). Bully/victim students and classroom climate. Youth Studies Australia, 25, 34-41.

Peterson, R.L. & Skiba, R. (2000). Creating school climates that prevent school violence. Preventing School Failure, 44, 122-129.

Ghorashi, A., Haghighatian, M., & Hashemian far, S. A. (2022). The relationship between the types of interaction (discrete action and continuous action) and cultural capital and symbolic capital (Case study: citizens of Isfahan). *Political Sociology of Iran*, *5*(8), 1583-1608. doi: 10.30510/psi.2022.313037.2582

**Abstract**

This research was conducted with the aim of investigating the relationship between cultural capital and interactivity with attitude towards aggression among secondary school students in Takhestan. To achieve this goal, the current research has followed the logic of quantitative research. In this way, the first high school students of the vineyard were studied as a statistical population. Among these, 357 people were selected as the research sample. Also, the data was collected using a questionnaire tool. SPSS software was also used for data analysis. The results showed that the demographic characteristics are related to the attitude towards aggression. Among the demographic characteristics that were measured, educational level, age, and gender respectively play the largest role in students' attitude towards aggression. Also, family characteristics have a positive effect on the attitude towards aggression. In this way, father's job, mother's job and father's education have contributed more to students' attitude towards aggression.

**Keywords:** cultural capital, social interactivity, attitude to aggression, vineyard secondary schools



**Shahed University**

**Faculty of Humanity Science**

**Department of Sociology**

**A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master in Sociology**

**Title**

**The relationship between cultural capital and social interaction with attitude towards aggressionCase study: Secondary school students of Takistan**

**By**

**Mustafa Karami**

**Supervisor**

**Dr. Amir Rastgar Khalid**

**May 2024**

1. Klein [↑](#footnote-ref-1)
2. Bourdieu, P., & Passeron, J. C. [↑](#footnote-ref-2)
3. Carter [↑](#footnote-ref-3)
4. Oliver [↑](#footnote-ref-4)
5. Creswell [↑](#footnote-ref-5)
6. Parot Vejyankula [↑](#footnote-ref-6)
7. Warburton and Anderson [↑](#footnote-ref-7)
8. Ames and Flynn [↑](#footnote-ref-8)
9. Bass [↑](#footnote-ref-9)
10. Feshbach [↑](#footnote-ref-10)
11. Bushman and Anderson [↑](#footnote-ref-11)
12. Petty and Cacciopo [↑](#footnote-ref-12)
13. Fazio [↑](#footnote-ref-13)
14. Schwartz [↑](#footnote-ref-14)
15. Wyer & Albarracín [↑](#footnote-ref-15)
16. Fabrigar, McDonald and Wegner [↑](#footnote-ref-16)
17. Ajzen [↑](#footnote-ref-17)
18. Barlett, Perot, Anderson, & Gentile [↑](#footnote-ref-18)
19. Basil [↑](#footnote-ref-19)
20. Gellman & Delucia-Waack [↑](#footnote-ref-20)
21. Sears, Howland and Miller [↑](#footnote-ref-21)
22. Bass [↑](#footnote-ref-22)
23. Hammond and Kelly [↑](#footnote-ref-23)
24. Flannery [↑](#footnote-ref-24)
25. Inglehart, Bartolo, Kerr, & Bushman [↑](#footnote-ref-25)
26. Dillard and Shen [↑](#footnote-ref-26)
27. Gilbert and Dufferin [↑](#footnote-ref-27)
28. Warburton and McIlwain [↑](#footnote-ref-28)
29. Abelson [↑](#footnote-ref-29)
30. Harmon-Jones, Amodio, & Gable [↑](#footnote-ref-30)
31. Sweller [↑](#footnote-ref-31)
32. Bandura [↑](#footnote-ref-32)
33. Bourdieu & Passeron [↑](#footnote-ref-33)
34. Lareau and Weininger [↑](#footnote-ref-34)
35. Bartindale [↑](#footnote-ref-35)
36. Abelev [↑](#footnote-ref-36)
37. NCES [↑](#footnote-ref-37)
38. McLauren [↑](#footnote-ref-38)
39. Lareau and Weininger [↑](#footnote-ref-39)
40. Swartz [↑](#footnote-ref-40)
41. Kobayashi  [↑](#footnote-ref-41)
42. Zufferey [↑](#footnote-ref-42)
43. van  [↑](#footnote-ref-43)
44. Rienovita [↑](#footnote-ref-44)
45. Rehman, & Behlol [↑](#footnote-ref-45)
46. Due [↑](#footnote-ref-46)
47. 1.Chauvire Christiane & Fontaine Olivier [↑](#footnote-ref-47)
48. Bushman and Huisman [↑](#footnote-ref-48)
49. . Cronbachs Alpha [↑](#footnote-ref-49)