



پژوهشنامه فرهنگی و اجتماعی

کودک و نوجوان

■ شماره ۳، زمستان ۱۴۰۲

■ سال اول، شماره مسلسل ۳

صاحب امتیاز: پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات پژوهشنامه فرهنگی و اجتماعی کودک و نوجوان

مدیر مسئول: قاسم زائری

سردبیر: محمدتقی کرمی قهی

اعضای هیات تحریریه (به ترتیب حروف الفبا)

حبیب احمدی، استاد جامعه‌شناسی دانشگاه شیراز

سعیده امینی، دانشیار جامعه‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی

مهدی حسین‌زاده یزدی، دانشیار گروه علوم اجتماعی اسلامی دانشگاه تهران

نرگس‌سادات سجادیه، دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران

وحید شالچی، دانشیار جامعه‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی

احسان شاه‌قاسمی، دانشیار ارتباطات دانشگاه تهران

مرتضی فراهادی، استاد مردم‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی

محمدتقی کرمی قهی، دانشیار مطالعات زنان دانشگاه علامه طباطبائی

هوشنگ نایی، استاد جامعه‌شناسی دانشگاه تهران

سیده راضیه یاسینی، دانشیار پژوهش هنر پژوهشگاه فرهنگ هنر و ارتباطات

نشانی:

تهران، پایین‌تر از میدان ولیعصر، خیابان دمشق، شماره ۹

صندوق پستی: ۶۴۷۴ - ۱۴۱۵۵ تلفن: ۸۸۹۰۲۲۱۲ - ۰۲۱ نماير: ۸۸۸۹۳۰۷۶ - ۰۲۱



جانشین سردبیر: دکتر مهدی عباسی

مدیر داخلی: رقیه مهری

ویراستار ادبی: زهرا ارجمندی

صفحه‌آرا: حامد خلیلی

بهای تک شماره: ۱۰۰ هزار تومان

آدرس صفحه اینترنتی:

<https://cssca.ricac.ac.ir/>

پژوهشنامه فرهنگی و اجتماعی کودک و نوجوان به صاحب امتیازی پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات پس از اخذ پروانه انتشار به شماره ثبت ۹۲۴۹۳ از معاونت مطبوعاتی وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی به منظور دستیابی به جایگاه ممتاز در میان نشریات تخصصی کودک و نوجوانی با رویکرد مطالعات راهبردی، میان‌رشته‌ای و کاربردی به طور مستمر و در قالب فصلنامه در حال انتشار است. فصلنامه مذکور، بر اساس آیین‌نامه نشریات علمی، مصوب کمیسیون نشریات وزارت علوم، تحقیقات و فناوری پس از انتشار چهار شماره متوالی، در فرایند ارزیابی نشریات علمی قرار داده خواهد شد.



پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات
دانشگاه علامه طباطبائی

درباره نشریه

نشریه «پژوهشنامه فرهنگی و اجتماعی کودک و نوجوان» با اتخاذ رویکردی میان رشته‌ای قصد دارد به منظور تولید ادبیات نظری و تجربی پیرامون مسائل و موضوعات خرد و کلان فرهنگی اجتماعی حوزه کودک و نوجوانان در کشور اقدام به انتشار یافته‌ها و مقاله‌های معتبر علمی پژوهشگران این عرصه نماید. با توجه به وظایف و مأموریت‌های پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات و تکالیف محوله به آن، که به مسئله‌شناسی، نیازسنجی و انجام پژوهش در پاسخ‌دهی به نیازها و مسائل موجود جامعه ایران در زمینه پژوهشنامه فرهنگی و اجتماعی معطوف است، این نشریه، به ترویج و تقویت زمینه‌های تولید نظریه در عرصه‌های فرهنگی و اجتماعی مربوط به کودکان و نوجوانان با رویکرد بومی متمرکز بوده و از مقاله‌های علمی پژوهشگرانی که به این گونه مطالعات برای «شناخت» و «حل مسائل» در حوزه کودک و نوجوانی علاقه‌مند هستند، استقبال می‌کند.

اهداف فصلنامه:

- دستیابی به جایگاه ممتاز در میان نشریات تخصصی کودک و نوجوانی با رویکرد مطالعات راهبردی، میان‌رشته‌ای و کاربردی
- کمک به ارتقاء دانش راهبردی مدیران فرهنگی و اجتماعی و سیاست‌گذاران مبتنی بر پژوهش‌های علمی

محورهای موضوعی «پژوهشنامه فرهنگ و اجتماع» کودک و نوجوان» به صورت زیر در

اولویت بررسی خود قرار می‌دهد:

- کودکی، نوجوانی و سرگرمی و اوقات فراغت
- کودکی، نوجوانی و شبکه های اجتماعی
- کودکی و نوجوانی و فناوری های نوین ارتباطی
- کودکی و نوجوانی و بازی های رایانه ای
- کودکی و نوجوانی و اسباب بازی
- کودکی و نوجوانی و ورزش
- کودکی و نوجوانی و آسیب های فرهنگی
- کودکی و نوجوانی و مصرف فرهنگی
- کودکی و نوجوانی و مد
- کودکی و نوجوانی و بازنمایی رسانه ای
- کودکی و نوجوانی و گروه های مرجع
- کودکی و نوجوانی و پویانمایی
- کودکی و نوجوانی و هویت
- کودکی و نوجوانی و مسجد
- کودکی و نوجوانی و مناسک دینی
- کودکی و نوجوانی و آیین های اجتماعی
- کودکی و نوجوانی و شعر و ادبیات فارسی
- کودکی و نوجوانی و رویای ایرانی
- کودکی و نوجوانی و آینده پژوهی فرهنگی
- کودکی و نوجوانی و تربیت دینی
- کودکی و نوجوانی و مدرسه
- کودکی و نوجوانی و خانواده
- کودکی و نوجوانی و جامعه پذیری فرهنگی
- کودکی و نوجوانی و رویکردهای نوین تعلیم و تربیت
- کودکی و نوجوانی و صنایع خلاق فرهنگی
- کودکی و نوجوانی و تغییرات فرهنگی در ایران
- کودکی و نوجوانی و سیاستگذاری فرهنگی در ایران
- کودکی و نوجوانی و تاریخ فرهنگی و اجتماعی ایران

فهرست

- سخن سردبیر ۶
- تاب‌آوری دیجیتال کودکان در ایران: ملاحظات در باب امنیت و ایمنی دیجیتال کودکان
معصومه تقی‌زادگان ۷
- سیمای کودکان کار در شعر نوجوان ایران
مهسا مؤمن‌نسب ۲۷
- تبیین عوامل مرتبط با تمایل به بزهکاری در شبکه‌های اجتماعی بین نوجوانان دانش‌آموز (مطالعه موردی:
دانش‌آموزان مناطق پنج‌گانه تهران)
منصوره فصیح‌رامندی ۴۵
- مؤلفه‌ها و شاخص‌های مطلوب تربیتی در مدارس ابتدایی از منظر مدیران مدارس در شرایط کرونا
اشرف زهره‌وند ۶۵
- اثربخشی تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی با استفاده از نقشه ذهنی بر اهمال‌کاری دانش‌آموزان در فضای
مجازی
زهره مصباح فر، محمدشهاب محمدآخوندی، علیرضا مصباح فر ۸۵
- آموزش زیست محیط به کودکان و شیوه‌ها و پیامدهای آن
فرزانه ساعدپناه، یعقوب پناهی ۱۰۱



در آستانه انتشار اولین شماره نشریه «پژوهشنامه فرهنگی اجتماعی کودک و نوجوان» سخن گفتن دربارهٔ چرایی انتشار این فصلنامه ضروری است. نشریات علمی پژوهشی فراوانی در حوزهٔ پژوهش‌های فرهنگی اجتماعی و همچنین پژوهش‌های تربیتی و روان‌شناختی وجود دارد که می‌توان پژوهش‌ها و مقالات دربارهٔ کودکان و نوجوانان را در آن پوشش داد؛ بنابراین، سخن از چرایی یک نشریه مستقل ضرورت دارد.

تجربهٔ تاریخی نشان داده وجود یک ارگان، نهاد یا نشریه که به یک گروه، نهاد یا رشتهٔ علمی به شکل متمرکز می‌پردازد، نقش بسزایی در توسعهٔ کمی و کیفی تحقیق و پژوهش در حوزهٔ مربوط دارد. انباشت نظری و مفهومی و توسعهٔ پژوهش‌های تجربی پیامد وجود نشریات تخصصی در یک حوزهٔ خاص است. این مهم وقتی برجسته‌تر می‌نماید که موضوع مورد بحث فاقد وجود یک ارگان، یا نهاد و یا نشریه پیشینی باشد و در موضوع کودک و نوجوان در کشور عزیز ما ایران چنین فقدان احساس می‌شود. عمدهٔ گروه‌های جمعیتی در کشور ما دارای نشریات تخصصی هستند. امروزه نشریات فراوانی در حوزهٔ زنان و خانواده، جوانان و سایر گروه‌های جمعیتی وجود دارند و مسئلهٔ کودک و نوجوان در این میان از موضوعات فراموش شده محسوب می‌شود.

این در حالی است که اهمیت دورهٔ کودکی و نوجوانی از دو جهت قابل توجه است. نخست آنکه کودکان و نوجوانان از گروه‌های جمعیتی حاشیه‌ای محسوب می‌شوند که در پارادایم معرفتی جهان مدرن مسائل آن‌ها ذیل مسائل جوانان و بزرگسالان فهمیده می‌شود یا در اکثر موارد مسائل مربوط به آن‌ها فراموش می‌شود.

دوم آنکه دوران کودکی و نوجوانی نقش مهمی در ساخت شخصیت فرد و تربیت او دارد. تدبیر بسیار از مسائل اجتماعی و فرهنگی نخست درگرو فهم جهان کودکان و نوجوانان است و سپس التفات سیاست‌گذارانه و تربیتی به این گروه فراموش شده است. توجه به این امر چرایی ورود پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات را به عنوان بازوی پژوهشی وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی توجیه می‌کند.

از آنجا که مانند بسیاری از موضوعات دیگر مسئله کودکان و نوجوانان مستلزم توجه میان‌رشته‌ای و درگیری حوزه‌های متفاوت علوم انسانی به این موضوع تخصصی است، پیشاپیش رویکرد میان‌رشته‌ای این نشریه مورد تأکید قرار می‌گیرد. بدیهی است اولویت این نشریه انعکاس پژوهش‌ها و مقالات تربیتی و سیاست‌گذارانه است. اگرچه از مقالات آسیب‌شناسانه نیز حتی‌المقدور استقبال می‌شود.

محمدتقی کریمی‌فهی

سردبیر

Digital resilience of children in Iran: Considerations on children’s digital security and safety

Masoomeh Taghizadegan, Assistant Professor, Faculty of cultural studies and communication, Institute for Humanities and Cultural Studies, Tehran, Iran. Email: m.taghizadegan@ihcs.ac.ir

Abstract

The landscape of virtual space with a combination of opportunities and risks is the creator of the living space of children all over the world. On the one hand, the Internet and virtual space provide children with unique opportunities that the previous generation did not have experience of, and on the other hand, it creates a lot of dangers and worries about their childhood experience. The recent researches require parents to control the amount of use of their children, and on the other hand, virtual space and internet is necessary for education, entertainment, social communication, etc. for children of the new generation. This situation has occurred in a situation where not all children have the necessary knowledge and skills to maintain their digital safety and security, and according to UNICEF, millions of children are at risk online. The aim of this article is to get a picture of the digital resilience of children in Iran. This assessment is based on the analysis of parents’ opinions and reports of their children’s consumption and using the dual concept of digital security - digital safety. To achieve this goal, in-depth interviews were used and parents of the 9-13-year-old age group were interviewed. The main question is, do children have the abilities and skills to maintain their safety and security while using internet? The results show that there is a limited awareness of online risks and, accordingly, strategies for maintaining digital security and safety.

Keywords

Online harm, digital security, online life, online child, digital safety.

تاب‌آوری دیجیتال کودکان در ایران: ملاحظات در باب امنیت و ایمنی دیجیتال کودکان

معصومه تقی‌زادگان^۱

چکیده

چشم‌انداز فضای مجازی با ترکیبی از فرصت‌ها و مخاطرات، سازنده فضای زیست کودکان در سراسر جهان است. اینترنت و فضای مجازی از یک سو فرصت‌های بی‌ظنیری که نسل پیش تجربه‌ای از آن نداشته‌اند را در اختیار کودکان قرار می‌دهد و از سوی دیگر، زمینه‌ساز مخاطرات و دل‌نگرانی‌های فراوانی درباره تجربه کودکی آن‌ها می‌شود. آموزه‌های تحقیقاتی دهه‌های اخیر از والدین می‌خواهد که میزان استفاده کودکانشان را کنترل کنند و از طرفی، فضای مجازی بستر آموزش، سرگرمی، ارتباطات اجتماعی و... کودکان نسل جدید است. این وضعیت در شرایطی رخ داده است که همه کودکان دانش و مهارت لازم برای حفظ ایمنی و امنیت دیجیتال خود را ندارند و به گفته یونیسف، میلیون‌ها کودک در معرض خطر آنلاین قرار گرفته‌اند. هدف مقاله حاضر دستیابی به تصویری از تاب‌آوری دیجیتال کودکان در ایران است. این ارزیابی بر مبنای تحلیل نظرات و گزارش‌های والدین از مصرف فرزندانشان و با بهره‌گیری از دوگانه مفهومی امنیت دیجیتال-ایمنی دیجیتال انجام می‌شود. برای تحقق این هدف از روش مصاحبه عمیق استفاده و با والدین گروه سنی ۹ تا ۱۳ سال گفت‌وگو شده است. سؤال اصلی این است که آیا کودکان ما، توانایی‌ها و مهارت‌های حفظ امنیت و ایمنی خود را در زمان استفاده از فضای مجازی را دارند؟ نتایج نشان می‌دهد که شناخت محدودی از خطرهای آنلاین و به تبع آن راهکارهای حفظ امنیت و ایمنی دیجیتال وجود دارد.

واژگان کلیدی

امنیت دیجیتال، کودک آنلاین، ایمنی دیجیتال.

بیان مسئله

زیست آنلاین کودکان، دربرگیرنده امور مختلفی همچون آموزش، آزادی بیان، بازی، هویت، سلامت و... است؛ زیستی که مفاهیم پیشین را در توضیح دوران کودکی به چالش کشیده و مفاهیم جدیدی همچون مفهوم «کودکی دیجیتال» (Mantilla Danby & et al, 2018) (Orben, 2021, & Edwards, 2019) برای پرداختن به آن ارائه شده است. مفهوم کودکی دیجیتال به روشنی و صراحت تفاوت میان تجربه کودکی والدین امروز با فرزندانشان و در نتیجه ناکارآمدی و ناکافی بودن ارجاع به تجربه کودکی توسط والدین را بر ملا می‌سازد. والدینی که با دغدغه حفظ کودکان از خطر هر روز شاهد هستند که فرزندانشان با سرعتی زیاد به جهان دیجیتال و فضای مجازی دسترسی می‌یابند. در این میان، تمایل رسانه‌ها به برجسته‌سازی خطرهای آنلاین برای کودکان سبب شده است که اضطراب خطر به ویژگی ثابت آگاهی روزمره بسیاری از والدین تبدیل شود، همچنین برخی از آن‌ها دسترسی کودکان را تا حدی کم کنند که عده‌ای از «محرومیت دیجیتال»^۱ کودکان سخن بگویند. انجمن جهانی اقتصاد بر اساس تحقیقات سال ۲۰۱۷ خود اعلام کرد که ۳۹۰ میلیون کودک هشت تا دوازده ساله در معرض خطرهای فضای مجازی هستند. در گزارش این انجمن از موبایل و شبکه‌های اجتماعی به عنوان زوج خطرناک نام برده شده و آمده است: «خطر ابتلا به بیماری‌های سایبر در کشورهای در حال توسعه (از منظر آی.سی.تی) رو به افزایش است. همچنین رابطه‌ای خطی با شیب مثبت میان افزایش پهنای باند و خطرهای فضای برای کودکان وجود دارد». این انجمن اخطار می‌دهد که «کشورهای در حال توسعه (از منظر آی.سی.تی) به‌طور مستقیم، بدون آگاهی کافی و آمادگی برای حفاظت از کودکان در مقابل خطرهای سایبری به سوی فناوری‌های تلفن همراه سرازیر می‌شوند». لذا بیشتر سیاست‌ها و بحث عمومی عمدتاً درباره دو هدف کاهش در دسترس بودن محتوای مضر و محدود کردن دسترسی کودکان شکل می‌گیرد.

اما با گسترش فضای مجازی و رخ دادن اتفاق جهانی کرونا مشخص شد که این راه‌حل چندان ساده، در دسترس و عملی نیست؛ زیرا کودکان پس از کرونا به ساکنان مقیم فضای مجازی تبدیل شدند که دوستانشان را در شبکه‌های اجتماعی ملاقات می‌کنند، بازی‌های آنلاین راه ارتباطی‌شان است و اولین نسلی ظهور یافت که آموزش آنلاین سراسری را تجربه کردند تا جایی که سازمان جهانی یونسف (۲۰۲۰) چند ماه پس از همه‌گیری کرونا در بیانیه‌ای از والدین خواست اطمینان حاصل کنند که دستگاه‌های کودکان از آخرین

به روزرسانی‌های نرم‌افزار و برنامه‌های ضدویروس برخوردار هستند، گفت‌وگوهای آزاد با کودکان در مورد چگونگی و ارتباط با آن‌ها در اینترنت داشته باشند و با همکاری کودکان قوانینی برای نحوه، زمان و مکان استفاده از اینترنت تعیین کنند و نسبت به علائم پریشانی در کودکان که ممکن است در ارتباط با فعالیت آن‌ها ایجاد شود، هوشیار باشند. مسئله حفظ کودکان در برابر خطر، دغدغه‌ای همیشگی در سطح جهانی بوده و نیروی تحقیقی فراوانی را در حوزه مطالعات رسانه‌ای به خود اختصاص داده است و نهادهایی چون اتحادیه اروپا و یونیسف، تحقیقات طولی و گسترده‌ای در این زمینه انجام داده‌اند تا بتوانند اطمینان حاصل کنند که کودکان ضمن بهره‌مندی از مزایای فضای مجازی از خطرهای این فضا مصون می‌مانند. مروری بر مطالعات انجام‌شده در کشور نشان‌دهنده دو روند و جریان مطالعاتی است. جریان اول مطالعاتی با محور رویکرد رسانه‌هراسی که راه‌حل را دور نگه داشتن کودکان از فضای مجازی و به حداقل رساندن مصرف اینترنت توسط کودکان می‌داند. این رویکرد فضای مجازی را تهدیدی جدی برای کودکان دانسته و حضور در فضای مجازی را معادل آسیب‌های روحی و فیزیکی می‌داند. پژوهش‌های فراوانی (عظیمی و شکرخواه، ۱۳۹۴؛ والا و علویان، ۱۳۹۴؛ سعدی‌پور، ۱۳۹۲؛ بلوطبنگان و طباطبایی‌راد، ۱۳۹۵؛ کریمیان و حاجی‌ده‌آبادی، ۱۳۹۵) با این رویکرد انجام شده‌اند و این دیدگاه علی‌رغم نقدهایی که به‌واسطه شرایط جدید به آن مطرح است، همچنان طرفداران بسیاری در کشور دارد. موج دوم مطالعاتی با کنار گذاشتن رویکرد رسانه‌هراسی و تأکید بر مزایا و البته ضرورت غیرقابل انکار استفاده از فضای مجازی توسط کودکان و طرح مفاهیم جدید همچون «سواد رسانه‌ای»، «والدگری دیجیتال» و «میانجی‌گری» رویکرد متعادلی به فضای مجازی دارد و نقش فعالی برای مصرف‌کننده در نظر می‌گیرد؛ بنابراین به دنبال افزایش و ارتقا مهارت‌های کودکان و والدین به‌عنوان راهکار اصلی برای حفاظت از کودکان در مقابل خطرهای آنلاین و فراهم‌سازی امکان بهره‌مندی آنان از قابلیت‌های این فضا است.

محققان ایرانی نیز پژوهش‌های فراوانی در قالب مقاله، کتاب و طرح (آدینه‌وند و قره‌داغی، ۱۴۰۰؛ امین و همکاران، ۱۴۰۱؛ تقی‌زادگان، ۱۴۰۲؛ اجاق، ۱۳۹۵؛ دهقان‌شاد و محمودی، ۱۳۹۱؛ خانیکی و همکاران، ۱۳۹۵؛ نصیری و همکاران، ۱۳۹۷؛ نصیری و بختیاری، ۱۳۹۹؛ صلواتیان و شیخ‌حسینی، ۱۳۹۵) با این رویکرد منتشر کرده‌اند. مطالعه حاضر نیز به‌لحاظ رویکردی در این دسته قرار می‌گیرد که معتقدند «درست است که اینترنت منابع جدیدی از تهدید و خطر را به زندگی کودکان اضافه کرده است، اما

بایستی در نظر داشت که کودکان پیش از ظهور فضای مجازی نیز در معرض خطر و آسیب بوده‌اند؛ لذا این نگرانی‌ها نبایستی به تلاش برای حذف اینترنت از زندگی کودکان منجر شود؛ چراکه تحقق چنین امری علاوه بر اینکه محال است، با مقتضیات زندگی جدید نیز مطابقت ندارد» (Livingstone, 2013: 24). با این حال تلاش دارد علاوه بر روشن کردن فضای مفهومی «خطر آنلاین»، بر مبنای مفهوم «تاب‌آوری یا مقاومت کودکان»^۱ تصویر روشن‌تری از نسبت کودکان و فضای مجازی ارائه کند؛ زیرا اگر مسئله اصلی این است که چگونه شرایط را به‌گونه‌ای فراهم کنیم تا کودکانمان بتوانند از خطرهای فضای آنلاین دور باشند و از مزایای آن استفاده کنند، در قدم اول باید بدانیم کودکان ما در چه وضعیتی قرار دارند و دانش و مهارت آنان چقدر است؟ آیا فرزندان ما توانایی حفظ امنیت و ایمنی دیجیتال خود را دارند؟ و در نهایت می‌توانند در فضای مجازی تاب بیاورند و تبدیل به شهروندان میراث‌دار شوند؟ برای پاسخ به این سؤالات در ابتدا دو مفهوم ایمنی آنلاین و امنیت آنلاین به‌عنوان دو جنبه محافظت از کودکان و افزایش تاب‌آوری دیجیتال آن‌ها در مقابل خطرهای آنلاین مطرح می‌شود و پس از آن برای دستیابی به اطلاعاتی در این زمینه با مادران کودکان ۹ تا ۱۳ سال مصاحبه خواهد شد.

چارچوب مفهومی

تاب‌آوری دیجیتال^۲ کودکان

گسترش روزافزون استفاده از وسایل ارتباطی جدید در زندگی روزمره بزرگسالان و کودکان سبب شده است که محققان تلاش کنند تا تحولات اجتماعی و فرهنگی ناشی از این تغییرات تکنولوژیک را فهم کنند؛ تغییراتی که ذیل مفهوم فرهنگ دیجیتال سازمان می‌یابند. مفهومی که متمرکز بر فرصت‌های فراوان و جدیدی است که در اختیار کاربران فضای مجازی قرار گرفته و البته از سوی دیگر نگرانی درباره‌ی خطرهای فرصت‌های برخط را مطرح می‌سازد. منشأ این نگرانی‌ها، سرعت تغییراتی است که «فرصت فرهنگ‌سازی، هنجاری شدن، جامعه‌پذیری و انطباق با شرایط اجتماعی را سخت کرده‌اند، تغییرات که به قول بورديو آن قدر سریع هستند که فرد فرصت تعامل ذهنی و فکری را با آن‌ها ندارد» (عاملی، ۱۳۸۲: ۱۴۴ به نقل از بومن، ۲۰۰۲: ۱۶۱) و نظریه‌پردازانی همچون «اولریش بک»^۳

1. children's resilience

2. digital resilience

3. Ulrich Beck

(۱۳۹۷) با طرح مفهوم «جامعه خطر»^۱ سعی در فهم و استدلال نظری کردن آن دارند. خطر در چنین شرایطی تبدیل به یکی از پرکاربردترین مفاهیم در حوزه‌های مطالعاتی مختلف از حوزه علوم انسانی گرفته تا حوزه علوم فنی شده است. اولریش بک، نظریه‌پرداز اجتماعی در کتاب «جامعه خطر» (۱۳۹۷) می‌گوید: «خطر می‌تواند به‌عنوان روشی منظم و سیستماتیک برای مقابله با اتفاق‌ها و ناامنی‌های ناشی از مدرنیزاسیون تعریف شود». آنچه وی در تعریف خطر ارائه می‌کند، تأکید بر مشکلات ناشی از توسعه فنی و اقتصادی انسان است و در مورد «خطر دیجیتال»^۲ نیز قابل سرایت است.

نگرانی در مورد سوبه‌های منفی اینترنت و فضای مجازی در گفت‌وگوهای عمومی و مطالعات علمی پرتکرار و پررنگ است و در بیان این نگرانی‌ها، شاهد عدم تفکیک مفهومی میان مفاهیم مشابه و به‌کارگیری آن‌ها به‌جای یکدیگر هستیم. از این‌رو برای شفافیت و رسیدن به تصویری روشن در این زمینه، نیازمند تدقیق مفهومی در معنی و نسبت با مفاهیمی چون «خطر دیجیتال»، «آسیب دیجیتال»^۳، «محرومیت دیجیتال»^۴، «محافظة دیجیتال»^۵ یا «تاب‌آوری دیجیتال»^۶ است. مفهوم «خطر دیجیتال» به تکرار با مفهوم «آسیب دیجیتال» یکسان و به جای یکدیگر به کار گرفته می‌شوند؛ در حالی که در معرض خطر بودن لزوماً منجر به آسیب نمی‌شود. بایستی این را در نظر داشت که خطر با احتمال خاص و بزرگی از آسیب همراه است، اما شناسایی خطر آنلاین به معنای وقوع آسیب نیست و همه کاربران در شرایط یکسان رفتارهای مشابه نشان نمی‌دهند و امکان دارد که در مواجهه با خطر آنلاین تحت تأثیر قرار نگرفته و آسیب نبینند. لیوینگستون (۲۰۱۳: ۲۳-۲۲) براساس مطالعات انجام‌داده برای اتحادیه اروپا می‌گوید: «هنگامی که کودک احساس کند که به زحمت افتاده یا ناراحت شده است، می‌توانیم از آسیب صحبت کنیم. شرایطی که در معرض خطر بودن منجر به آسیب شود، بسیار پیچیده است. برای محاسبه اینکه چه زمان و چرا برخی از کودکان در مقابل خطرهای آنلاین آسیب‌پذیر هستند باید به محیط شخصی و محیط فنی- اجتماعی‌ای که کودکان در آن قرار دارند، توجه کرد». بدین صورت هنگامی که در مورد خطر دیجیتال برای کودکان صحبت می‌کنیم باید در نظر داشته باشیم اگرچه اینترنت منابع جدیدی از تهدید و خطر را به زندگی کودکان

1. risk society

2. theorize

3. digital risk

4. digital harm

5. digital exclusion

6. online protection

اضافه کرده است، اما سابقه نسب میان کودکان و آسیب به اندازه تاریخ کودکی است و کودکان پیش از ظهور فضای مجازی نیز در معرض خطر و آسیب بوده‌اند و همزمان والدین، مربیان و مرتبطان به حوزه کودک، دغدغه محافظت از کودکان را داشته‌اند. محافظتی که در فضای جدید از مفهوم «محافظت دیجیتال» برای اشاره به آن استفاده شده و ترس عمومی از اینترنت نباید سبب محدود شدن فرصت‌های آنلاین کودکان شود. شرایطی که در ادبیات پژوهشی از مفهوم «محرومیت دیجیتال» برای اشاره به آن استفاده می‌شود، از این جهت مهم است که برای محافظت از کودکان در چنین فضایی با رویکرد ایجاد و افزایش «تاب‌آوری دیجیتال» کودکان عمل کنیم؛ چراکه خطرهای آنلاین گاهی ممکن است موجب آسیب و گاهی دیگر، زمینه‌ساز مقاومت و افزایش تاب‌آوری کودکان می‌شوند که در شرایط زیست‌کنونی لازم و ضروری است.

تاب‌آوری دیجیتال یک دارایی شخصی پویا است که از طریق فعالیت‌های دیجیتال، مانند مشارکت در موقعیت‌ها و چالش‌های آنلاین رشد می‌کند؛ نه از طریق رفتارهای اجتنابی و ایمنی. تاب‌آوری دیجیتال بیش از آموختن از راه تجربه به دست می‌آید و افزایش خودکنترلی و توانایی تشخیص اینکه چه چیزی مضر است و پاسخ مناسب در مقابل آن چیست، از جنبه‌های کلیدی تاب‌آوری دیجیتال است. شورای اینترنت امن کودکان انگلستان در تعریف تاب‌آوری دیجیتال آورده است که «تاب‌آوری دیجیتال شامل توانایی درک این است که چه زمانی در معرض خطر دیجیتال هستید؛ دانستن اینکه اگر مشکلی پیش آمد چه کاری انجام دهید؛ از تجربیات آنلاین خود درس بگیرید و بتوانید پس از هر مشکل یا ناراحتی بهبود یابید». تاب‌آوری دیجیتال، روشی مؤثر برای اطمینان از ایمن‌تر بودن کودکان در فضای آنلاین و بهره‌مندی آن‌ها از فرصت‌های آنلاین است.

تاب‌آوری دیجیتال رویکردی پیچیده و ظریف است که به دنبال ارائه روش‌هایی است که درک کودکان نسبت به خطر آنلاین و نحوه مواجهه با آن افزایش یابد. منینگ (۲۰۲۱) چهار عنصر را برای درک تاب‌آوری دیجیتال برمی‌شمارد: «درک زمانی که در معرض خطر هستید، دانستن اینکه چگونه کمک بگیرید، یادگیری از تجربیات و داشتن پشتیبانی مناسب برای بهبودی» و توضیح می‌دهد که توسعه تاب‌آوری دیجیتال یک فرآیند خطی نیست و همه عناصر به یک اندازه مهم هستند و می‌توانند در هر زمانی به درجات مختلف مؤثر باشند. علاوه بر این، تاب‌آوری تنها بر عهده یک فرد نیست؛ بلکه نتیجه اقدام جمعی است. به این معنی که افراد بسته به محیط، تجربیات و شرایط خود در هر زمان می‌توانند سطح متفاوتی از انعطاف‌پذیری را داشته باشند. خانواده‌ها، مراقبان و مربیان، سیاستگذاران و

صنایع همگی نقش مهمی در ایجاد اکوسیستمی دارند که از تاب‌آوری حمایت می‌کند و آن را تضعیف نمی‌کند (Manning, 2021). پرداختن به تاب‌آوری دیجیتال به رسمیت شناختن حقوق کودکان در فضای دیجیتال است.

هنگامی که دربارهٔ محافظت از کودکان در فضای آنلاین با رویکرد افزایش تاب‌آوری دیجیتال آن‌ها صحبت می‌کنیم، توجه به دو مفهوم پرکاربرد «ایمنی آنلاین»^۱ و «امنیت آنلاین»^۲ بسیار مهم است. دو مفهومی که علی‌رغم درهم‌تنیدگی با یکدیگر متفاوت هستند و توجه به تفاوت آن‌ها در ساماندهی راهبردها^۳ و راهکارهای والدین و دیگر ذینفعان و مرتبطان مهم و مؤثر هستند. به‌طور کلی ایمنی آنلاین به معنای محافظت از کاربران در برابر محتوای مشکوک یا مضر آنلاین است؛ درحالی‌که امنیت آنلاین به معنای محافظت از داده‌ها و اطلاعات کاربران در برابر هکرها است و از این‌رو افزایش تاب‌آوری کودکان در هر یک دو، نیازمند آموزش‌های متفاوت است.

لیتو (۲۰۲۴) می‌گوید: «ایمنی دیجیتال یا سایبری حول محافظت از افراد و کاربران در فضای دیجیتال با تأکید بر استفاده مسئولانه و اخلاقی از فناوری شکل می‌گیرد. این شامل اقداماتی برای تضمین یک تجربهٔ آنلاین مثبت، عاری از آسیب، آزاد و بهره‌کشی است. ایمنی دیجیتال به‌ویژه در زمینه افراد، کودکان و گروه‌های آسیب‌پذیر مطرح است و شامل راهبردهایی برای جلوگیری از زورگیری سایبری، ترانکشن‌های آنلاین امن و ارتقای رفاه دیجیتال است». به‌طور خلاصه، ایمنی شامل تکنیک‌های ارتباطی ایمن، افزایش آگاهی از خطرهای آنلاین، درک اینکه چه کارهایی را باید انجام داد و چه کارهایی را نباید انجام داد است. «آموزش یکی از مؤلفه‌های کلیدی ایمنی آنلاین است. ترویج سواد دیجیتالی، افراد را قادر می‌سازد تا با خیال راحت در فضای آنلاین فعالیت داشته باشند، خطرها را تشخیص دهند و رفتار آنلاین مسئولانه‌ای داشته باشند. ایمنی آنلاین فراتر از اقدامات مرتبط با امنیت آنلاین است و بر عامل انسانی در کاهش تهدیدات تأکید دارد» (Letow, 2024).

امنیت دیجیتال بخش دیگری از محافظت از خود در فضای مجازی است؛ زیرا گوشی‌های هوشمند، رایانه‌ها و اینترنت در حال حاضر بخش اساسی زندگی مدرن هستند و بسیاری از کودکان به آن‌ها دسترسی دارند. مرکز ملی امنیت سایبری^۴ دولت انگلیس

در تعریف امنیت سایبری^۱ یا دیجیتالی می‌گوید: «این مفهوم به نحوه کاهش خطر حمله سایبری توسط افراد و سازمان‌ها مرتبط هست و عملکرد اصلی آن محافظت از دستگاه‌هایی است که همه ما استفاده می‌کنیم (تلفن‌های هوشمند، لپ‌تاپ، تبلت‌ها و رایانه‌ها) و سرویس‌هایی که به آن دسترسی داریم در برابر دزدی و خرابکاری است و همچنین درباره جلوگیری از دسترسی غیرمجاز به حجم زیادی از اطلاعات شخصی است که ما در این دستگاه‌ها و به‌صورت آنلاین ذخیره می‌کنیم. توجه به حفظ امنیت دیجیتال، به دلیل کاهش زمینه بروز خطر اهمیت دارد.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر مبتنی بر روش تحقیق کیفی است. تحقیقات کیفی به دنبال این هستند که از طریق مطالعه موارد خاص، درکی غنی از برخی جنبه‌های تجارب انسان‌ها ارائه کنند (پولایت و بک، ۲۰۱۰). دریافت تجربه‌های دست اول نیز تنها از روش مصاحبه با افراد قابل دسترس است؛ بنابراین شیوه گردآوری اطلاعات در این مطالعه «مصاحبه عمیق» است. مصاحبه‌ها در فروردین و اردیبهشت ۱۴۰۰ پس از طی شدن بیش از یک سال از زمان اعلام ورود کرونا به کشور انجام شده است که با توجه به افزایش استفاده و درگیری کودکان با فضای مجازی می‌تواند زمینه‌ساز تحلیل کارآمدتری از نسبت کودکان و فضای مجازی فراهم آورد. انتخاب نمونه‌ها با استفاده از تکنیک گلوله برفی انجام شده است و با توجه به اینکه شیوه نمونه‌گیری مبتنی بر نمونه‌گیری نظری بوده است (شیوه‌ای که براساس آن مصاحبه با نمونه‌ها تا مرحله رسیدن به اشباع نظری^۲ ادامه می‌یابد) (استراس و کوربین، ۱۳۸۵: ۱۵۸). در نهایت با مادران ۲۱ کودک ۹ تا ۱۳ سال، گفت‌وگوی عمیق انجام شده است. شیوه کار بدین صورت بود که در ابتدا تلفنی با والدین درباره هدف و روش تحقیق صحبت شده و پس از اعلام رضایت آن‌ها، مصاحبه به صورت آنلاین انجام شده است. مصاحبه با مادران دو مزیت دارد، نخست آنکه با توجه به اینکه آنان نقش مهمی در تنظیم مصرف رسانه‌ای کودکان دارند، تصور مادران از خطرهای آسیب‌های فضای مجازی نقش مهمی در حفظ امنیت و ایمنی فرزندان‌شان استفاده می‌کنند؟ بر مبنای آن، می‌توان تحلیل کرد که نحوه استفاده کودکان از فضای مجازی و راهبردهای والدین در این زمینه چقدر می‌تواند در دور نگه داشتن کودکان از آسیب‌های آنلاین مفید و تامین‌کننده امنیت و ایمنی دیجیتال آنان باشد.

1. cyber security

2. theorethical saturation

یافته‌های پژوهش

براساس چهار عنصر ذکرشده برای تاب‌آوری مهم است که بدانیم آیا فرزندانمان درک درست و کاملی از خطرهای فضای مجازی وجود دارد؟ آیا می‌دانند که چگونه می‌توانند در برابر خطرهای ایمن بمانند؟ آگاهی آن‌ها در مورد راهکارهای حفظ امنیت خود چیست؟ آیا می‌دانند که در صورت مواجهه با خطر از چه کسانی و به چه شیوه‌هایی می‌توانند کمک بگیرند؟ آیا از تجربیات و اتفاقاتی که برای خود یا همسالانشان اتفاق افتاده است، درس گرفته و در صورت آسیب دیدن چه روندی را طی می‌کنند؟

خطرهای آنلاین طیف وسیعی از خطرهای با ماهیت تجاری خشن یا غیراخلاقی در سه دسته محتوایی، تماسی و رفتاری را شامل می‌شود. در مطالعه انجام‌شده دسترسی و مواجهه با محتوای غیراخلاقی و خشن و همچنین تماس با افراد ناآشنا مهم‌ترین خطرهای درک و شناخته‌شده توسط والدین و به تبع آن کودکان است. مادر کیان ۱۱ ساله می‌گوید: «اول محتوای مثلاً جنسی، چون سنشون مناسب نیست. بعضی بچه‌ها تو سن کیان هم ممکنه اطلاعات داشته باشن، اما من در مورد بچه خودم می‌گم که ... مسائل جنسی چیزی هست که ممکنه من رو نگران کنه و چیزای خشونت‌آمیز. البته ممکنه خشونت‌آمیز در حد فیلم‌های ترسناک هم نه؛ مثلاً صحنه‌های واقعی خشن مثل جنگ یا صحنه‌هایی که دل خراشه این چیزا». مادر سراج‌الدین ۱۲ ساله هم با فیلم‌هایی که خشونت مستقیم و واقعی دارند، موافق نیست و تأکید می‌کند که حتی ماهواره ندارم تا در معرض چنین اخباری قرار نگیرد. مادر سارا ۱۱ ساله هم چنین نظری دارد و بیشترین نظارت را بر عدم دسترسی دخترش به محتوای غیراخلاقی اعمال می‌کند و می‌گوید: «داشتن یک سری اطلاعات پیش از موعد به بچه‌ها ضربه می‌زند. من الان نمی‌تونم بگم همه محتواها نامناسب است، اما دانستن یک سری اطلاعات در حال حاضر به کودک من لطمه می‌زند. به نظرم دیدن محتوای برای بچه‌ها نامناسب است. بیشترین نظارت من بیشتر روی این است که بچه‌ها وارد سایت‌هایی نشوند».

مواجهه و ارتباط با افراد غریبه و ناآشنا نیز، یکی دیگر از نگرانی‌ها و خطرهای شناسایی‌شده توسط والدین است. به‌خصوص والدین کودکانی که به بازی‌های آنلاین علاقه دارند. مقایسه میان این یافته‌ها با لیست خطرهای آنلاین نشان می‌دهد که والدین درک جامع و کاملی از انواع خطرهای ندارند. به‌عنوان مثال والدین مورد مصاحبه به خطرهای

دیگر مانند شرط بندی آنلاین اشاره‌ای نداشته‌اند.

علاوه بر این، نکته دیگری در مصاحبه‌ها به چشم آمد؛ اینکه کودکان تنها در وضعیت دریافت‌کننده خطر (موقعیت خطرهای محتوایی) تصور می‌شوند و لذا بیشتر گفت‌وگوها و نگرانی‌های حول آن سازمان می‌یابد، اما در واقعیت کودکان، خود می‌توانند منبع خطر برای سایر کودکان (موقعیت خطرهای رفتاری) نیز باشند. مانند تجربه نوژا ۱۱ ساله که در مراددهای خانوادگی یکی از کودکان حاضر به او می‌گوید که «اگر XXI یا رو تو اینترنت سرچ کنی این عکس‌ها رو برای تو می‌آره»، نوژا علی‌رغم اینکه این موضوع را به عمه گزارش می‌دهد و عمه برای او توضیحاتی می‌دهد، هنگام بازگشت به خانه آن کلمه را جست‌وجو می‌کند و پریشان حال به مادر مراجعه می‌کند و می‌گوید: «این چیه تو گوشی موبایلت داری!». مادر به نوژا می‌گوید: «اینترنت هم چیز خوب دارد و هم چیز بد، می‌تونی استفاده خوب کنی یا بد. مثل چاقو یا تیغ». مادر تلاش می‌کند با زدن مثال‌های فراوان موضوع را برای فرزندش ملموس سازد، اما نوژا تا مدت‌ها درگیر دیدن این تصاویر شده بود.

مهربد نیز تجربه هک شدن توسط کودک دیگری را از سرگذرانده است، مادرش می‌گوید: «یک بار یک نفر بهش پیغام داده بود تو واتس اپ به اسم شقایق. پیغام داده بود که من با فلان اکانت باهات بازی کردم. اینم گفت دختره بهم پیام داده، بعد زنگ زد به پسر خواهرم، خیلی بامزه بود. اونم گفت ایول، این خیلی خوشگله، این جوریه بهش بگو، اون جوریه بهش بگو. خلاصه ما هم کلی خندیدیم. من بهش گفتم ببین کیه و چه جوریه؟ مهربد هم دو سه تا پیام داد که تو کی هستی و از کجا منو می‌شناسی؟ شماره‌ام رو از کجا آوردی؟ معلوم شد طرف هکره، حتی هر پیامی که مثلاً این با پسر خاله‌اش داده بود براش فرستاد، این خیلی درس خوبی شد براش. که من بهش گفتم ببین کیه و چند سالشه؟ خودش خیلی محتاطه تو ارتباط گرفتن. هی اون ویدیو کال می‌کرد اینم هی لباس عوض کرد و موهاش رو مرتب کرد. آخر سر هم معلوم شد یه پسر بود، کلاس هفتم هشتم. از بازی آنلاین پیداش کرده بود و هکش کرده بود. من بهش گفتم این درس برای اینکه به هرکسی اعتماد نکنی، تو هر عکسی می‌تونی برای پروفایلت بزاری».

علاوه بر این تجربه‌های شخصی و محدود در ماجرای مومو که ابعاد ملی نیز پیدا کرد، برخی از کودکان تبدیل به منبع تولید خطر برای همسالانشان شدند. بهداد ۱۰ ساله از طریق پیام‌های واتس اپی دوستانش درگیر می‌شود تا جایی که مادر از بی‌خوابی و گریه شبانه‌اش گزارش می‌دهد و می‌گوید: «شدید درگیر بود، یک بار شماره‌اش ناشناسی به

موبایلش زنگ زده بود، دیدم پرید و گریه که من مومو بهم زنگ زده، باز کردم، حالا چیکار کنم؟ منو شناخته و خلاصه خیلی سخت بود. بعدش باباش چک کرد و مشخص شد یکی از دوستای دوستاش بوده که داشته اذیتش می‌کرده. دوست پسر عمه‌اش بود که فهمیده بود بهداد از مومو می‌ترسه». آنهایتا ۹ ساله هم درگیر مومو شده بود، مادرش می‌گوید: «اوایل قصه مومو بود که بچه‌ها همه‌شون قبل از اینکه به بزرگ‌ترها بگن به همدیگه اطلاع‌رسانی کرده بودن و همدیگه رو حسابی ترسونده بودن. وقتی اومدن تو خانواده گفتن که هیچ چی ازشون باقی نمونه بود. یک روزی گریه کرد، گفت اگه به من بگه شما رو بکشم چیکار کنم، اگه شما رو نکشم خودش میاد منو می‌کشه، من چکار کنم. من و برادر و پدرش با خنده تلاش کردیم بهش اثبات کنیم یک همچین چیزی نیست. ولی می‌گفت بچه‌ها تو جنوب این اتفاق براشون افتاده. اینا قبل از اینکه به ما بگن خودشون اطلاع‌رسانی کامل کرده بودن. هم‌زمان معلمشون هم اومد به خانواده‌ها اطلاع‌رسانی کنه، تو گوشی‌ای که دست بچه‌ها بود، بدتر شد اوضاع. جنبه خوبی نداشت. تا بخوایم بچه‌ها رو سرجاشون بیاریم زمان برد و خیلی استرس وارد کرد تا بخوایم بهشون بفهمونیم. البته یک جنبه مثبت هم داشت که امیدوارم تو آینده‌شون به کار بره، اینکه که بفهمن و بشناسن که این محیط، محیط قابل اعتمادی نیست».

سؤال دیگر آن است که آیا کودکان می‌دانند که چگونه می‌توانند در برابر خطرهای ایمن بمانند؟ آگاهی آن‌ها در مورد راهکارهای حفظ امنیت خود چیست؟ آیا می‌دانند که در صورت مواجهه با خطر از چه کسانی و به چه شیوه‌هایی می‌توانند کمک بگیرند و آموزشی درباره شیوه عکس‌العمل و رفتار در زمان مواجهه با خطر و اینکه با چه کسانی می‌توانند مشورت کنند یا تجربه خود را بازگو کنند، دریافت کرده‌اند؟

حذف و محدودسازی دسترسی و مصرف، اولین راهکار والدین در مقابل خطرهای آنلاین است، مادر نوژا ۱۱ ساله می‌گوید: «بچه‌ای که از خانه بیرون می‌ره به سری تهدید داره و بچه‌ای که پای اینترنت هستش به سری تهدید دیگه. اینا از هم متفاوت هستن. بچه من اگه بره بیرون چهار تا چیز دیگه از بچه بیرون یاد می‌گیره و میاد خونه تو اینترنت سرچ می‌کنه. من اگه دست خودم بود تو خونه زندانش می‌کردم». تلاش برای حذف و محدودسازی اینترنت توسط والدین در بیشتر اوقات با پذیرش فرزندانشان همراه نیست و کودکان با راهبردهای متفاوتی مانند «پافشاری و بهانه‌تراشی» و «مقایسه وضعیت خود با سایر همسالان» تلاش می‌کنند نظر والدین را تغییر دهند یا با «پنهان‌کاری» والدینشان را فریب می‌دهند (تقی‌زادگان، ۱۴۰۲: ۲۲۱). مانند فرداد که فایل‌ها را بر روی موبایل

پدرش پنهان کرده است تا بارین که تلاش می‌کند استفاده از اینستاگرام را از چشم مادرش پنهان کند.

البته کودکان براساس تعریف و درکی که والدین از خطرهای فضای مجازی دارند، توصیه‌ها و آموزش‌هایی در جهت حفظ امنیت خود دریافت کرده‌اند. مانند اینکه سراج‌الدین ۱۲ ساله از زمانی که موبایل شخصی در اختیارش قرار گرفته از او خواسته است که پیام‌های ناشناس را جواب ندهد و تنها با دوستانش بازی کند و البته مادرش می‌گوید: «الان که فکر می‌کنم مشخص نکردم که چه اطلاعاتی رو می‌تونه در اختیار قرار بده، اما در مورد این صحبت کردیم که با آدم‌هایی در تماس باشه که قابل ردیابی باشن». مادر کیان ۱۱ ساله نیز می‌گوید: «این نکته‌ها رو همون موقعی که در مورد بازی با بزرگ‌ترها باهاش حرف زدم، گفتم چون یک بار با یکی داشت صحبت می‌کرد، گفت این فلانیه تو فلان مدرسه درس می‌خونه، گفتم تو از کجا می‌دونی؟ ممکنه یکی دیگه باشه و همه اطلاعاتش رو داره دروغ می‌گه. تو هیچ وقت اطلاعات به کسی نده، خونه‌ات کجاست، مدرسه کجا می‌ری».

مادر بهداد ۱۰ ساله نیز بر عدم صحبت با غریبه‌ها در ارتباطات آنلاین تاکید دارد و می‌گوید: «خیلی از سایت‌هایی که می‌خواد وارد بشه رو قبلش به من و شوهرم می‌گه و بعد ما تحقیق می‌کنیم و مثلاً شوهرم می‌گه نباید وارد این سایت بشی. اون دفعه یک سایتی بود که این‌ها یک کلیپ از خودشون می‌گذاشتند و بعد اونا لایک می‌کردن و می‌اومدن تو خصوصی ازشون سؤال می‌پرسیدن، بزرگ‌تر بودن. اسم سایتی نمی‌دونم چی بود یه چیزی مثل لایکی. هرچی بود که کنسلش کردیم. خودش خیلی تو سایت‌ها می‌ره و به من یا باباش می‌گه خوبه برم یا نه؟ وقتی ببینیم اگه تو خصوصی بهش کامنت می‌دن نمی‌زاریم. من خیلی می‌ترسم. در مورد صحبت با آدم غریبه باهاش خیلی صحبت کردیم و به خاطر همین میاد گزارش می‌ده و سؤال می‌پرسه. بهش گفتیم همه چیز رو نگو و اطلاعات شخصی رو نزار».

در کنار حذف و محدودسازی که بیشتر در جهت عدم دسترسی با محتواهای غیراخلاقی یا خشن، همچنین توصیه‌هایی که در مورد عدم ارتباط با غریبه‌ها صورت می‌گیرد؛ کودکان به‌طور مشخص آموزشی در مورد حفظ امنیت خود در اینترنت دریافت نمی‌کنند. مادر فرداد ۹ ساله می‌گوید: «بیشتر اوقات می‌بینم که پسر من می‌گوید «من فردادم، ده سالمه و...» اطلاعات دیگری را راحت در اختیار همبازی‌های آنلاینش قرار می‌دهد». کودکان نمی‌دانند چگونه از اطلاعات شخصی خود در فضای مجازی محافظت کنند یا ممکن است

با چه خطرهایی روبه‌رو شوند و بدین ترتیب اکثر توصیه‌هایی که دریافت می‌کنند در جهت این است که اگر مشکلی پیش آمد با والدین در میان گذاشته شود. مانند اینکه از نگار ۱۰ ساله خواسته شده است که «اگر چیزی برات فرستادن که معنیش رو نمی‌دونستی یا ناراحت می‌کنه، نگاه نکن و بیا بگو خصوصاً از غریبه‌ها» و مادر آنها می‌گوید: «تا حالا ندیده‌ام مورد خاصی را در اینترنت جست‌وجو کند». چون تا حالا موردی ندیده، ارائه آموزش و توصیه‌ای را ضروری ندانسته است. توصیه‌ی مادر بهداد ۱۰ ساله به او در زمان ترس این است که «بهش می‌گم نرو و نگاه نکن، میگم اینا همش دروغه و الکیه».

آموزش نکات مربوط به حفظ ایمنی خود در فضای مجازی کمتر مورد توجه خانواده‌ها و کودکان است و امور مربوط به رمزگذاری، تنها در زمینه‌ی رمزگذاری بر دستگاه‌های در دسترس کودکان اهمیت دارد تا والدین نیز به دستگاه‌ها دسترسی داشته باشند. پرسش دیگر در حوزه‌ی تاب‌آوری دیجیتال این است که آیا از تجربیات و اتفاقاتی که برای خود یا همسالانشان اتفاق افتاده است، درس گرفته‌اند و در صورت آسیب دیدن چه روندی را طی کرده‌اند؟

مورد مومو سبب شد که مهرید مرتب سیم کارت گوشی‌اش را جابه‌جا کند تا جایی که سیم کارت سوخت و مادرش می‌گوید: «پس از این ماجرا به این نتیجه رسید که کارش اشتباه و بی‌جهت ترسیده است و مادر آنها ۹ ساله در مورد ماجرای مومو می‌گوید: «بعد از مومو بهش یاد دادم اجازه نداری هر چیزی رو دیدی بازنشر بدی، ولی بچه‌های دیگه این کار رو می‌کنن، قبل از اینکه به خانواده بگن. مثلاً قبل اینکه به بزرگترشون بگن به دوستاشون اطلاع می‌دن. به‌طور خاص سر قضیه‌ی مومو گفتم همین چیزهایی که از من یاد گرفتی رو به دوستات بگو، لزومی نداره هر خبر یا کلیپی رو منتشر کنی، به دوستات هم بگو که قبل از هر چیز با پدر و مادرتون هماهنگ کنید».

کیان ۱۱ ساله «به موقعی مثلاً دو سه سال پیش که تبلت داشت، یکسری بازی‌های اینترنتی می‌کرد که یکی از شبکه‌های اجتماعی ایرانی بود که اسمش رو یادم نمی‌یاد. دو سه سال پیش اون‌جا گروه داشت، گروه جک می‌داشتن و مسابقه بود و یکسری بازی بود. هر بار نگاه می‌کردم می‌دیدم چیزای خاصی نیست. بعد دیدم اون گروهی که جک می‌داشتن آدم‌هایی اومده بودن جک‌هایی گذاشته بودن که مناسب نبود. یادمه براش سؤال پیش اومده بود، ولی نفهمیده بود. اومد گفتم مامان این یعنی چی؟ خنده‌داریش به چیه؟ که خوب من نمی‌تونستم براش توضیح بدم. بهش گفتم این مربوط به سن شما نیست و نمی‌تونم توضیح بدم. توضیح بدم هم تو متوجه نمی‌شی یا یک سری بازی‌های دیگه

می‌کرد که آدم‌هایی بودن که هم‌سنش نبودن. اینا هم که کوچولو بودن متوجه نبودن. با چند بار تذکر که حواست باشه با کسی که بازی می‌کنی یا تو بازی باهاش چت می‌کنی. تو بازی چت می‌کنن و کری می‌خونن، یه بار معلوم بود مرد بزرگن اومده بودن کری خونده بودن و فحش داده بودن. کیان حتی نمی‌تونست بخونه، اومد گفت فلان یعنی چی، گفتم چی مامان؟ اشتباهم می‌گفت. گفتم یا خدا، مامان (خنده) بعد گفتم این حرف بدیه، بعدش هم تاکید کردیم حواستون باشه آدم‌هایی که باهاشون بازی می‌کنید مطمئن بشید بچه هستند و به محض اینکه فهمیدید حرف بدی می‌زنن و هم‌سن شما نیستن، بیاین بیرون. این چیزا رو سه سال پیش گفتیم و الان کاملاً متوجه و آگاه هستن و به محض اینکه می‌فهمن خودشون بلاک می‌کنن یا صحبت نمی‌کنن. توی ایکس باکس هم آنلاین حرف می‌زنن و تا حالا ندیدم که مثلاً آدم نامناسب و حرف نامناسب باشه».

نتیجه‌گیری

کودکان دغدغه همیشه والدین هستند. والدگری کاری سخت است، اما جهان دیجیتال آن را به وظیفه‌ای بسیار پیچیده تبدیل کرده است. نزدیک به سه دهه‌ای که از فراگیر شدن اینترنت در جهان می‌گذرد، به سرعت شاهد درهم‌تنیده شدن مرزهای زندگی واقعی و مجازی بوده‌ایم و هرچه پیش می‌رویم، همه گروه‌های سنی تبدیل به کاربران فضای مجازی می‌شوند و بازه سنی استفاده از آن به سرعت در حال افزایش است. اگرچه عوامل متعددی در این همه‌گیری سنی تأثیر داشته است، اما بی‌تردید کرونا سرعت این همه‌گیری را افزایش داد و کودکان را به کاربران فضای مجازی تبدیل کرد. سن مالکیت گوشی‌های هوشمند و دسترسی به اینترنت نیز کاهش یافته و تمامی رده‌های سنی کودکان را در بر گرفته است؛ در نتیجه شاهد استفاده بیشتر، شخصی‌تر و گسترده‌تر فضای مجازی در میان کودکان هستیم. این افزایش دسترسی کودکان در همه رده‌های سنی در اینترنت و تسلط آن‌ها بر زبان فنی دستگاه‌های دیجیتالی، هر روز در حال پیشرفت است و مجموع این شرایط به معنای افزایش زمینه‌های خطر آنلاین برای کودکان است که تبدیل به چالشی جهانی شده است و سؤالات و پرسش‌های فراوانی را درباره چگونگی زیست و مصرف آنلاین کودکان مطرح می‌کند.

مطالعه حاضر با محور قرار دادن مفهوم تاب‌آوری دیجیتال کودکان به دنبال پاسخ به این سؤال بود که آیا کودکان ما توانایی حفظ امنیت و ایمنی دیجیتال خود را دارند؟ برای پاسخ به این سؤال براساس عناصر چهارگانه تاب‌آوری در بخش یافته‌ها به دنبال دستیابی

به حوزه شناخت کودکان و خانواده‌ها از مفهوم خطرهای فضای مجازی بود و همچنین مهارت‌های کودکان در زمینه حفظ امنیت و ایمنی دیجیتال بود و فرایندهای طی شده پس از رویارویی با خطر بود و آنچه بر مبنای این مطالعه به دست آمد این بود که شناخت کم و محدودی از خطرهای فضای مجازی وجود دارد و درحالی‌که خطرهای فضای مجازی طیف گسترده‌ای را در برمی‌گیرد، لیکن والدین تنها بر محتوای غیراخلاقی، خشن و عدم ارتباط با افراد غریبه تاکید می‌کنند. چنین درکی محدود از اینکه، تنها به کودک به‌عنوان گیرنده خطر اشاره دارد نیز مورد نقد است؛ چراکه موقعیت‌هایی که کودک خود در نقش تولیدکننده و ایجادکننده خطر برای سایر کودکان و همسالانش قرار می‌گیرد را در نظر ندارد. عدم آشنایی با انواع خطرهای آنلاین یا شناسایی آن‌ها سبب می‌شود که راهکاری حفظ ایمنی دیجیتال کودکان محدود باشد و رویکرد واکنش به اتفاق بیش از هر رویکردی در مصاحبه‌ها دیده شد و بیش از آنکه شاهد دانش کودکان درباره راهکارهای حفظ امنیت و ایمنی دیجیتال، کاهش زمینه‌های رویارویی با خطر و نهایتاً افزایش تاب‌آوری کودکان باشیم، والدین در حالت آماده‌باش برای واکنش به رخ دادن خطر بودند.

رویکرد قابل قبول و پذیرفته شده این است که کودکان، درک کامل و صحیحی از انواع خطرهای آنلاین و همچنین راهکارهای حفظ امنیت و ایمنی دیجیتال خود را داشته باشند. دستیابی به چنین شرایطی هرچند در نخستین نگاه، وظیفه والدین فرض می‌شود اما رسیدن به چنین هدفی در چرخه عمل خانواده، دولت‌مردان و سیاست‌گذاران، سازمان‌های مردم‌نهاد، مدارس و همچنین صنایع رخ می‌دهد و هریک از آن‌ها در چرخه تامین امنیت و ایمنی دیجیتال کودکان سهم و نقش ویژه‌ای دارند.

منابع و مآخذ

- آدینه‌وند، فرزانه، قره‌داغی، علی (۱۴۰۰). نقش تشخیصی سبک‌های والدگری در پیش‌بینی اعتیاد به اینترنت دانش‌آموزان. *پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، ۶(۵۴)، ۸۷-۹۸.
- اجاق، زهرا (۱۳۹۵). سواد رسانه‌ای و کودک: شناخت شاخص‌های تدوین محتوا. *طرح پژوهشی در پژوهشکده مطالعات فرهنگی و ارتباطات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*.
- استراس، آنسلم، کوربین، جولیت (۱۳۸۵). اصول روش تحقیق کیفی: نظریه مبنایی رویه‌ها و روش‌ها. ترجمه بیوک محمدی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- امین، شهین، هارون رشیدی، همایون، کاظمیان مقدم، کبری (۱۴۰۱). بررسی رابطه سبک‌های والدگری و الگوهای ارتباطی خانواده با وابستگی به شبکه‌های مجازی: نقش واسطه‌ای شایستگی اجتماعی. *فصلنامه فرهنگی- تربیتی زنان و خانواده*، ۱۶(۵۸)، ۱۳۳-۱۵۷. Dor: 20.1001.1.26454955.1401.17.58.5.4
- بک، اولریش (۱۳۹۷). جامعه خطر: به سوی مدرنیته‌های نوین. ترجمه مهدی فرهمندنژاد و رضا فاضل، تهران: انتشارات ثالث.
- بلوطبندگان، افضل اکبری، طباطبایی‌راد، الهه السادات (۱۳۹۵). پیش‌بینی اعتیاد به اینترنت و اضطراب اجتماعی براساس سبک‌های فرزندپروری در نوجوانان شهر سبزوار. *فصلنامه آموزش و سلامت جامعه*، ۳(۴)، ۵۲-۵۸.
- تقی‌زادگان، معصومه (۱۴۰۲). کودک و فضای مجازی: تحلیل میانجی‌گری والدین در استفاده کودکان از اینترنت. *مجله مطالعات فرهنگی و ارتباطات*، ۱۹(۳)، ۲۰۱-۲۲۸.
- خانیک، هادی، شاه‌حسینی، وحیده، نوری‌راد، فاطمه (۱۳۹۵). تبیین الگوی آموزش سواد رسانه‌ای در نظام آموزش و پرورش. *فصلنامه رسانه*، ۲۷(۱)، ۵-۲۱. Dor: 20.1001.1.10227180.1395.27.1.1.7
- دهقان شاد حوریه، محمودی، محمد (۱۳۹۱). بررسی ضرورت آموزش سواد رسانه‌ای کودکان و نوجوانان از نگاه متخصصان آموزش و پرورش شهر تهران. *فصلنامه مطالعات رسانه‌ای*، ۷(۱۶)، ۶۹-۸۲.
- سعدی‌پور، اسماعیل (۱۳۹۲). بررسی اثرات اینترنت بر خانواده‌های دارای فرزند نوجوان. *فصلنامه پژوهش‌های ارتباطی*، ۲۰(۷۶)، ۱۴۳-۱۶۹.
- عاملی، سعیدرضا (۱۳۸۲). دو جهانی‌شدن‌ها و جامعه جهانی اضطراب. *نامه علوم اجتماعی*، ۲۱(۲۱)، ۱۴۳-۱۷۴.
- عظیمی، محمد حسن، شکرخواه، یونس (۱۳۹۴). کودک، رسانه و ارتباط متقابل. *فصلنامه علوم و فنون مدیریت ارتباطات*، ۱(۱)، ۶۹-۹۴. Doi: 10.22091/stim.2015.602
- کریمیان، پروانه، حاجی‌ده‌آبادی، محمدعلی (۱۳۹۵). بزه‌دیدگی کودکان و نوجوانان در فضای مجازی و راهکارهای حقوقی مقابله با آن. *منتشرشده در کنفرانس بین‌المللی جامع حقوق ایران، شناسه (COI) مقاله: LAWI۰۲_۱۹۰*، بازیابی در سایت مرجع دانش: سیویلیکا.
- همایون والا، الهه، علویان، ساناز (۱۳۹۴). بررسی میزان آگاهی والدین و میزان اطلاع‌رسانی به فرزندان در مورد فضای مجازی، آسیب‌های آن و ابزارهای تأمین امنیت در فضای مجازی. *در مجموعه مقالات دومین همایش فضای مجازی پاک، انتشارات برخط توسط دانشگاه شهید بهشتی*.
- نصیری، بهاره، بختیاری، آمنه (۱۳۹۹). سواد رسانه‌ای و والدگری رسانه‌ای در فضای مجازی. تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- نصیری، بهاره، بختیاری، آمنه، حسینی، هادی (۱۳۹۷). آموزش سواد رسانه‌ای به دانش‌آموزان پایه ششم با رویکردی بر تفکر انتقادی. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۲، ۸۱۹-۸۳۷.

تاب‌آوری دیجیتال کودکان در ایران: [...] |

صلواتیان، سیاوش، شیخ‌حسینی، عظیمه (۱۳۹۵). راهکارهای تقویت سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان دبستانی در مصرف انتقادی بازی‌های رایانه‌ای. فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، ۲(۳۶)، ۶۷-۹۰.

Base for child Internet safety policy, ZER: *Journal of Communication Studies*, 18 (35), pp. 13-28.

Danby, S., Fleer, M., Davidson, C., & Hatzigiani, M. (Eds). (2018). *Digital Childhoods: Technologies and Children's everyday lives*. Springer. ger. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-6484-5>

Letow, Larry. (2024). Unraveling the Distinctions Between Cyber Safety and Cyber Security. *Cyber-security Magazine*, Access in: <https://www.uscybersecurity.net/csmag/unraveling-the-distinctions-between-cyber-safety-and-cyber-security/>

Livingstone, Sonia. (2013). Online Risk, harm and vulnerability: reflections on the evidence

Manning, Cliff. (2021). A framework for digital resilience: supporting children through an enabling environment, <https://blogs.lse.ac.uk/parenting4digitalfuture/2021/01/20/digital-resilience/>

Mantilla, A., & Edwards, S. (2019). Digital technology use by and with young children: A systematic review for the statement on young children and digital technologies. *Australasian Journal of Early Childhood*, 44 (2), 182-195. <https://doi.org/10.1177/1836939119832744>

National Cyber Security Center , What is Cyber Security? <https://www.ncsc.gov.uk/section/about-ncsc/what-is-cyber-security>

Orben, A. (2021). Digital diet: A 21 century approach to understanding digital technologies and development, 31 (1), e 2228. <https://doi.org/10.1002/icd.2228>

Polit, D. F., & Beck, C. T. (2010). Generalization in quantitative and qualitative research: Myths and strategies. *International Journal of Nursing Studies*, 47 (11), 1451-1458.

Unicef. (2017). children in a digital world, the state of the worlds children, ISBN 978-92-806-4930-7.

unicef. (2020). children at increased risk of ham online during global Covid-19 pandemic, <https://www.unicef.org/press-releases/children-increased-risk-harm-online-during-global-covid-19-pandemic>.

UK Council for Internet Safety .Digital Resilience Working Group Policy Paper, https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/831218/UKCIS_Digital_Resilience_Working_Group_Policy_Paper.pdf

The portrayal of child laborers in Iranian teenage poetry

Mahsa Momennasab, PhD in Persian Language and Literature, with a specialization in Lyric Poetry, Shiraz University. Email: momennasab.m@gmail.com

Abstract

This paper aims to examine the approach to child labor in Iranian teenage poetry up until the year 2011 through a statistical, descriptive-analytical approach. To this end, fifteen poets specializing in children's and adolescent literature were selected. From their collections, one to five poetry collections written for the age groups "J to H" were chosen to study the evolution of this theme up to 2011, considering the historical development of the poems. The study also seeks to answer questions such as: Which aspects of the lives of child laborers are reflected in teenage poetry? And what changes have occurred in the aesthetic approaches to this theme in teenage poetry? The results indicate that poets have somewhat neglected this significant social reality. Only a few poets have created outstanding works by adhering to both literary merit and social awareness. The diversity in perspectives and the non-stereotypical content of works on this subject reflect the genuine impact of the suffering and challenges faced by these children on the poets. This, in turn, has led to the creation of vivid and creative works, enhancing their aesthetic value.

Keywords

Adolescent poetry, Aesthetics, Child Laborers.

سیمای کودکان کار در شعر نوجوان ایران

مهسا مؤمن نسب^۱

چکیده

در این جستار کوشش شده است تا با رویکردی آماری و توصیفی - تحلیلی، چگونگی رویکرد به کودکان کار در شعر نوجوان ایران تا سال ۱۳۹۰ بررسی شود. بدین منظور، پانزده تن از شاعران کودک و نوجوان گزینش شده و سپس از میان آن دسته از مجموعه‌هایی که برای گروه‌های سنی «ج تا ه» سروده شده بودند، یک تا پنج مجموعه شعری برگزیده انتخاب شد تا با در نظر گرفتن سیر تاریخی سرودن اشعار، تحول این مضمون تا سال ۱۳۹۰ بررسی شود. همچنین به پرسش‌هایی نظیر اینکه شعر نوجوان، منعکس‌کننده کدام‌یک از وجوه زندگی کودکان کار است و از نظر توجه به معیارهای زیبایی‌شناختی چه تحولاتی در نحوه پرداختن به این موضوع در شعر نوجوان دیده می‌شود، پاسخ دهیم؛ نتایج نشان داد که شاعران در پرداختن به این واقعیت بارز اجتماعی تا حدی غافل مانده‌اند. تنها تعداد اندکی از شاعران با رعایت وجه ادبی و دانش اجتماعی اثری برجسته خلق کرده‌اند. تنوع در نوع نگرش و تکراری نبودن محتوای آثاری با این موضوع، نشان از تأثر حقیقی شاعران از رنج‌ها و مشکلات این کودکان دارد و این امر موجب آفرینش آثاری تصویری و خلاق و ظرفیت‌های زیبایی‌شناختی آن‌ها را بالا کشیده است.

واژگان کلیدی

زیبایی‌شناسی، شعر نوجوان، کودک کار.

مقدمه و بیان مسئله

به دنبال دانشگاهی شدن ادبیات کودک و نوجوان و طرح جدی آن در جوامع علمی، تربیتی و ادبی، ضرورت توجه به شعر کودک و نوجوان در ایران و رویکرد جدی‌تر به نقد و نظریه احساس می‌شود. در این میان، افزون بر چاپ نقدها و نگارش پایان‌نامه‌های کارشناسی‌ارشد و دکتری در حوزه‌های گوناگون ادبیات کودک و نوجوان، هنوز به شعر نوجوان و به‌طور خاص موضوعاتی که از آغاز شکل‌گیری این نوع ادبی مهم تاکنون در ایران رواج داشته، توجه چندانی نشده و به مباحث نظری و مباحث زیبایی‌شناسانه در شعر کودک و نوجوان ایران کمتر توجه شده است. این گونه ادبی به نقدها و نظریه‌های کارآمد و دقیق برای بهبود و ارتقای کیفی خود نیاز دارد. ضرورت این نیاز از آنجایی است که نوجوانان در یکی از حساس‌ترین مراحل زندگی و شناختی خود هستند و هرگونه تأثیرپذیری مثبت از ادبیات، می‌تواند نقش مهمی در رشد و کمال آن‌ها ایفا کند؛ البته تأثیرپذیری از ادبیات لزوماً به معنای ابزار تعلیم آن نیست. گاهی کسب بینش و نگرش تازه و متفاوت به جهان، یافتن دقت نظر و تأمل ژرف و عمیق بر پدیده‌های گوناگون، مانند تفکر بر دغدغه‌های انسان مدرن یا توجه به مسائل اجتماعی و سیاسی و اندیشه‌های مذهبی و... می‌تواند به مراتب بیشتر از تعلیم مستقیم مفاهیم اخلاقی یا آموزش چگونه زیستن اهمیت داشته باشد؛ لذا رویکرد علمی و دقیق به شعر نوجوان موضوعاتی که تاکنون پشت سر گذاشته و می‌گذارد و شناسایی چگونگی کاربرد عناصر شعری (موسیقی، تخیل، تصویر، زبان) در آثار و همچنین آشنایی با سروده‌های چهره‌های شاخص و پرکار و بازشناخت هنرآفرینان و برجسته‌سرایان این عرصه، نقش مهمی در رشد مطلوب این آثار حتی در عرصه‌های جهانی خواهد داشت. همه کودکان روند یکسانی را در زندگی پشت سر نمی‌گذارند و در شرایط ایده‌آلی بزرگ نمی‌شوند. گاهی برخی از آن‌ها به دلیل شرایط نابرابر اجتماعی یا عواملی مانند روابط بین والدین و فرزندان و بعضی مسائل و مشکلات فرهنگی مجبور به کار می‌شوند. شرایط اجتماعی و اقتصادی متفاوت در جوامع باعث می‌شود تا کار کودک و اصولاً مفهوم کودکی تعاریف متفاوتی داشته باشند. در مجموع می‌توان گفت که کار کودک در یک جامعه به جامعه‌ی دیگر، از یک زمان به زمان دیگر و با عواملی مانند سن، جنس و طبقه تغییر می‌کند. کودک کار به کودکانی گفته می‌شود که به‌صورت مداوم و پایدار به خدمت گرفته می‌شوند. به‌طوری که این امر آن‌ها را در بیشتر اوقات از رفتن به مدرسه و تجربه دوران کودکی بی‌بهره می‌سازد و سلامت روحی و جسمی آن‌ها را تهدید می‌کند. مسئله کودکان کار به‌عنوان یک آسیب اجتماعی بسیار مهم که

تأثیرات ماندگار و طولانی هم در اجتماع و هم برای خود فرد می‌تواند داشته باشد در آثار هنری متعددی بازتاب داشته است. یکی از این آثار، اشعار شاعران حوزه کودک و نوجوان است. مسئله اصلی پژوهش حاضر نیز ناظر بر کیفیت بازنمایی وضعیت کودکان کار در اشعار شاعران مطرح این حوزه در ایران معاصر است. کودکان کار نه تنها در واقعیت‌های اجتماعی به‌عنوان یک معضل مهم شناخته می‌شوند، بلکه در آثار هنری و ادبی نیز بازتاب گسترده‌ای دارند. در شعر کودک و نوجوان ایران، این کودکان اغلب به‌عنوان نمادهایی از معصومیت ازدست‌رفته و آرزوهای نافرجام تصویر می‌شوند. شاعران با استفاده از تصاویر قدرتمند و احساسی تلاش می‌کنند تا نه تنها مخاطبان خود را با واقعیت‌های تلخ زندگی این کودکان آشنا کنند، بلکه همدلی و آگاهی را نیز برانگیزند. این آثار هنری می‌توانند به‌عنوان ابزاری قدرتمند برای نقد اجتماعی و ایجاد تغییرات مثبت در جامعه عمل کنند. بازنمایی کودکان کار در شعرهای کودک و نوجوان، علاوه‌بر بیان رنج‌ها و مشکلات آن‌ها به پرورش حس همدردی و مسئولیت‌پذیری در نسل‌های جدید کمک می‌کند. از این رو، می‌توان گفت که ادبیات و به‌ویژه شعر، نقش مهمی در برجسته‌سازی و افزایش آگاهی درباره این مسئله اجتماعی دارد. در این جستار، آثار شعری نوجوان که در پیوند با این موضوع سروده شده‌اند، بررسی شده است تا به چند پرسش، پاسخ داده شود:

۱. شعر نوجوان، منعکس‌کننده کدامیک از وجوه زندگی کودکان کار است؟

۲. بازتاب زندگی و مشکلات کودکان کار در شعر نوجوان چه تأثیراتی می‌تواند داشته باشد؟

۳. از نظر توجه به معیارهای زیبایی‌شناختی چه تحولاتی در نحوه پرداختن به این موضوع در شعر نوجوان دیده می‌شود؟

پیشینه پژوهش

تحقیقات زیادی تاکنون در پیوند با وضعیت کودکان کار در شهرهای گوناگون ایران و در سراسر جهان صورت گرفته که وضعیت این کودکان را مورد مطالعه قرار داده و به جست‌وجوی عوامل مؤثر در ایجاد این وضعیت برای کودکان پرداخته‌اند. از جمله حسینی (۱۳۸۴) در مقاله‌ای با عنوان «وضعیت کودکان کار در خیابان‌های ایران» به این نتیجه رسیده است که عواملی چون نارسایی نهادهای اجتماعی‌کننده، مانند خانواده و مدرسه، فقر اقتصادی خانواده‌های کودکان خیابانی و ناتوانی آن‌ها در انطباق با شیوه‌های زندگی شهرهای بزرگ، آلودگی و آسیب‌زا بودن محله‌های حاشیه شهری، فقدان نظارت کافی

ازسوی سازمان‌های مسئول و الگوهای نادرست کنش متقابل بین شهروندان و کودکان کار، همه دست به دست هم داده‌اند تا پدیدهٔ کودکان کار به‌عنوان مشکلی جدی در بسیاری از شهرهای بزرگ خودنمایی کنند.

پژوهش‌های دیگر از این دست نیز، این مقوله را با ابزارهای آماری و نظرسنجی‌ها و روش‌های تخصصی جامعه‌شناسی بررسی کرده‌اند و به شناخت علل و عوامل و ارائهٔ راهکارها برای بهبود وضعیت کودکان کار پرداخته‌اند. برخی از اندیشمندان و صاحبان قلم در ادبیات به‌منظور آگاهی‌بخشی سطوح مختلف جامعه با این قشر و آشنا کردن آنان با مشکلات این کودکان، گوشه‌هایی از زندگی و مشکلات آنان را در آثار خود ترسیم کرده‌اند. در ادبیات کودک و نوجوان نیز نویسندگان و شاعرانی با هدف آگاهی‌بخشی به مخاطبان خود به‌عنوان نسل آینده یا مضمونی که باید به آن توجه شود، این موضوع را در آثار خود بازتاب داده‌اند.

خجسته و همکاران (۱۳۹۶) در مقاله‌ای با عنوان «سیمای کودکان کار در آثار داستانی کودک و نوجوان پس از انقلاب اسلامی» با بررسی و تحلیل داستان‌های کودک و نوجوان چهار دهه بعد از انقلاب اسلامی به این نتیجه رسیده‌اند که کار کودک در جهان سنتی و روستایی، عنصری مثبت برای رشد و کمال کودک است، همچنین مرحله‌ای برای تشریف او به بزرگسالی در فضای صنعتی و شهری به‌منزلهٔ مقوله‌ای از جنس استثمار و تعرض به حقوق کودک نمایان شده است. در این مقاله همچنین اهداف داستان‌نویسان از پرداختن به مقولهٔ کودک کاری، نقد و بررسی شده است.

نکتهٔ قابل توجه در آثار ادبی با این رویکرد این است که «در صورتی که این مضمون به‌صورت جذاب و مطابق با نیازهای خوانندهٔ آن تهیه شده باشد، ابزار مناسبی را برای درون‌سازی و برون‌سازی و به‌طور کلی، پالایش روانی در اختیار مخاطب قرار می‌دهد و بدین شیوه، نوجوان به کمک همانندسازی با شخصیت‌های داستان و برون‌ریزی هیجان‌ها، اندیشه‌ها و اعمال خود می‌تواند مشکلاتش را عمیق‌تر و درست‌تر تجزیه و تحلیل کند. چنین تحلیل‌هایی باعث افزایش خودآگاهی و درک عمیق‌تر از خود و ارتباط با دیگران می‌شود» (پریخ، ۱۳۸۵: ۵۳).

روش پژوهش

در این پژوهش کوشش شده با رهیافتی آماری و توصیفی - تحلیلی با ابزار کتابخانه‌ای و اسنادی، به چگونگی رویکرد به «کودکان کار» در شعر نوجوان پرداخته شود؛ بدین منظور

از میان تعداد زیاد شاعران کودک و نوجوان، پانزده تن از پرکارترین‌ها و با تجربه‌ترین‌ها، از چند نسل، با نظر متخصصان و شاعران کودک و نوجوان (دکتر پروین سلاجقه، دکتر مهدی حجوی، مصطفی رحماندوست، افسانه شعبان‌نژاد، جعفر ابراهیمی و اسدالله شعبانی) گزینش شدند؛ این شاعران عبارتند از: محمود کیانوش، مصطفی رحماندوست، افسانه شعبان‌نژاد، جعفر ابراهیمی، بیوک ملکی، ناصر کشاورز، محمود پوروهاب، داوود لطف‌الله، رودابه حمزه‌ای، سیداحمد میرزاده، اسدالله شعبانی، محمدکاظم مزینانی، عرفان نظرآهاری، عباس‌ترین، آتوسا صالحی. پس از آن با مراجعه به پایگاه‌های الکترونیکی، مرکز اسناد کتابخانه ملی ایران و کتابخانه آستان قدس رضوی و تماس با شاعران، فهرستی از آثار شعری شاعران تا سال ۱۳۹۰ فراهم شد و سپس از میان آن دسته از مجموعه‌هایی که برای گروه‌های سنی «ج تا ه» سروده شده بودند، یک تا پنج مجموعه شعری برگزیده و تجدید چاپ‌شده، انتخاب شد تا با در نظر گرفتن سیر تاریخی سرودن اشعار، تحول این مضمون تا سال ۱۳۹۰ بررسی شود. در حین گزینش مجموعه‌های شعری، برخی از آن‌ها گزیده‌ای از مجموعه‌های پیشین شاعران بودند و اشعار بسیاری را در بر می‌گرفتند که انتظار پراکندگی موضوع کودکان کار را در خود برآورده می‌کردند. به‌همین دلیل، بررسی یک تا سه مجموعه شعر از این شاعران اکتفا شد (مثال: مجموعه شعر «بچه‌های جهان» سروده محمود کیانوش شامل گزیده ۹۵ شعر از آثار پیشین شاعر).

در نهایت، تعداد ۶۳ مجموعه شعر با در نظر گرفتن سیر تاریخی سرایش آنان (۵۷ تا ۹۰) و کثرت تجدید چاپ و جوایز دریافتی آنان انتخاب شد و از نشانه‌هایی که به نوعی با کودکان کار در ارتباط بودند، یادداشت‌برداری صورت گرفت. در مرحله بعد، انواع عناصر رویکرد به کودکان کار ارزیابی و دسته‌بندی شد و از نظر بسامد و کیفیت، همچنین به‌لحاظ تحول و نوآوری‌های زیبایی‌شناسی بررسی شد.

تحلیل آثار

در میان آثار بررسی‌شده تنها پنج شاعر در هفت مجموعه و نه سروده خود، در نه نشانه شعری به این موضوع توجه نشان داده‌اند؛ این میزان توجه، نشان می‌دهد که شاعران از پرداختن به این موضوع به‌شدت غافل مانده‌اند، این در حالی است که این موضوع، ظرفیت‌های زیادی برای شعریت یافتن و نشان دادن ابعاد گوناگون زندگی کودکان کار دارد. جدول زیر پراکندگی این موضوع را در شعر نوجوان نشان می‌دهد:

جدول ۱. پراکندگی موضوع کودکان کار در شعر نوجوان

نام شاعر	تعداد مجموعه‌ها	تعداد شعرها	تعداد نشانه‌ها
مصطفی رحماندوست	۱	۲	۱
افسانه شعبان‌نژاد	۳	۴	۵
اسدالله شعبانی	۱	۱	۱
داوود لطف‌الله	۱	۱	۱
بیوک ملکی	۱	۱	۱

در دنیای معاصر، کودکان زیادی به دلایل گوناگون اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی گرفتار این معضل شده‌اند و برخی همچنان در معرض گرفتار شدن به این مصیبت‌اند. توجه به این موضوع در شعر نوجوان، می‌تواند عواطف خاموش مخاطب را برانگیزد و حس نوع‌دوستی را در او ایجاد کند. با وجود رویکرد بسیار ناچیز به این موضوع آنچه در نگاه نخست در مورد این اشعار جلب نظر می‌کند، تنوع در انواع کودکان کار موجود در این اشعار است که در ادامه شواهد این سخن بررسی خواهد شد.

• مناسبات اقتصادی خانواده

در جامعه ایران، کودکان به دلایل گوناگونی مجبور به کار و دور شدن از فضای کودکانه و تحصیل می‌شوند. از جمله وضعیت نامناسب خانواده، به‌علت عدم حضور پدر، اعتیاد، ازکارافتادگی، بیماری و... ایجاد می‌شود و زمینه‌ساز فقر، مشکلات اقتصادی و به‌تبع آن، کودک مجبور به کار می‌شود:

«دانه‌دانه برف می‌بارد هنوز/ در سر بازارها در خانه‌ها/ کوچه‌ها خالیست، مردم بی‌گمان/ یا سر کارند یا در خانه‌ها/ صبح زود از خانه بیرون آمدم/ تا که شاید مشتری پیدا کنم/ هست مادر چشم بر در تا که من/ لقمه نان دیگری پیدا کنم/ کرده‌ام فریاد: واکسی، واکس، واکس/ صبح تا حالا میان کوچه‌ها/ هیچ‌کس با من ندارد کار و من/ مانده‌ام تنها میان کوچه‌ها/ بچه‌های مثل من توی کلاس/ شاید اکنون جمله‌سازی می‌کنند/ شاید الان زنگ تفریح است و باز/ بچه‌ها با برف بازی می‌کنند/ دست من از سوز سرما یخ زده/ نان ما در سفره رنگین کیست؟/ واکس اعلا می‌زنم من، واکس، واکس/ هیچ‌کس در کوچه‌های شهر نیست» (رحماندوست، ۱۳۸۰: ۱۴). از متن شعر می‌توان فهمید که مادر چشم بر در است تا کودک لقمه نان دیگری پیدا کند و این موضوع می‌تواند به دلیل عدم حضور پدر یا ضعف و ناتوانی او باشد.

شعر از زبان کودکی سروده شده که به جای حضور در مدرسه و بهره بردن از شادی

کودکی، ناگزیر به دلیل شرایط اقتصادی نابسامان خانواده خود، کفش‌های مردم را واکس می‌زند. عاملی که در این شعر بیش از هر عنصر دیگری برجسته است، عاطفه آن است. شعر با توصیف بارش برف، سرما و خالی بودن کوچه‌ها، فضایی سرد و بی‌روح را توصیف کرده که در آن هیچ‌کس جز کودک نیست. کودک، تنها در کوچه‌ای به شدت سرد به دنبال لقمه نانی می‌گردد. پرسش بلاغی «نان ما در سفره رنگین کیست؟» موجب تأکید بر تفکر مخاطب و تأثیرگذاری شعر می‌شود. تنها ماندن و حسرت خوردن کودک از اینکه همسالانش برخلاف او مشغول بازی در مدرسه هستند، عاملی دیگر در برجسته کردن عاطفه شعر است.

تقابل‌های دوگانه، زیربنای تفکر انسان‌ها در شناخت بسیاری از پدیده‌هاست. بیشترین وجه ادبی و بلاغی این شعر نیز، تقابل دورنگ «سفید و سیاه» در برف و واکس است. بنای این شعر بر تقابل دو وجه «سفیدی و سیاهی»، «شادی و غم» و «فقر و ثروت» گذاشته شده است و بلاغت آن در پنهان بودن این تقابل‌ها در بطن شعر است. شکل‌گیری این شعر براساس تعارض این قطب‌های متقابل و متضاد، موجب برانگیختن حس انسان‌دوستی و عدالت در مخاطب می‌شود. در این شعر همچنین ما با دو نوع کودک و دو نوع زندگی مواجهیم؛ کودک غمگین و کودک شاد، زندگی دشوار و زندگی رنگین و پایان یافتن شعر با عبارت «هیچ‌کس در کوچه‌های شهر نیست» نشان‌دهنده نادیده گرفته شدن این کودکان در اجتماع است.

در فضای روستایی، کار کودک معمولاً بخشی از زندگی این خانواده‌ها را نشان می‌دهد و برای تولیدهای اقتصادی آن خانوار ضروری است. کودک در چنین محیطی، تحت نظر والدین خود کار می‌کند و در ازای کار، دست‌مزدی دریافت نمی‌کند. کار کودک در این خانواده‌ها یک پدیده بدیهی و کاملاً طبیعی است و از او به‌عنوان بازوهای اقتصادی خانواده، انتظار می‌رود بخشی از وظایف را در محیط کار و نیز در امور خانه به عهده گیرند: «من و مادر کنار دارِ قالی/ همیشه روز و شب مشغول کاریم/ در این تنها اتاق خانه باید/ میان باغ قالی گل بکاریم/ ولی فرش اتاق ما به جز یک/ گلیم کهنه چیز دیگری نیست/ تمام زحمت روز و شب ما/ خدا داند برای خانه کیست/ همیشه با نخ خوش‌رنگ باید/ بیافم بوته‌ها را غنچه‌ها را/ تمام نقش قالی‌های ما هست/ پر از گل‌های رنگارنگ و زیبا/ ولی یک روز نقشی می‌کشم من/ که شاید بهتر از هر نقش باشد/ بیافم با دو دستم فرشی آن روز/ که نقشش خانه‌ای بی فرش باشد» (شعبان‌نژاد، ۱۳۷۶: ۲۶).

در این سروده نیز، فقر و محیط زندگی به‌عنوان عاملی برای به‌کارگیری کودک شناخته

شده است. در این شعر، صحبتی از به مدرسه نرفتن کودک نشده است باین حال، کودک از روز و شب مشغول به کار بودنش زبان به شکایت گشوده و خسته است. تقابل‌ها و زندگی‌های دوگانه موجب جلب نظر مخاطب و دل‌سوزی و همراهی با او می‌شود. در جامعه ایران، بخش نسبتاً بزرگی از کودکان و نوجوانانی که در روستاها یا مناطق محروم زندگی می‌کنند، برای گذراندن زندگی ناگزیرند در کنار تحصیل، کار کنند و حتی از نعمت تحصیل محروم باشند.

• مشکلات و عواطف

احساسات کودک آسیب‌دیده کار در این آثار بازتاب دهنده تجربه‌های عاطفی و تنش‌زای کودکان کار است و واگویی‌های آنان با مخاطب، امکان پیوند و همدلی میان مخاطب و شخصیت کودک کار را بیشتر فراهم می‌کند. به نظر می‌رسد هدف اصلی این آثار به اشتراک گذاشتن دل مشغولی‌های این کودکان با مخاطب است:

«چرخ‌دستی را به سختی می‌کشید/ زیر باران می‌گذشت از کوچه‌ها/ کوچه‌هایی چون لبو سرخ و کبود/ کوچه‌هایی قهر با آهنگ پا/ پابه‌پای ناتوان و کوچکش/ کوچه‌ها را پرسه می‌زد باد سرد/ دست‌هایش را که باران خورده بود/ با بخار روی چرخش گرم کرد/ مثل گنجشکی هراسان توی باد/ در پناه تک درختی ایستاد/ خسته بود و کنج دیواری نشست/ خستگی‌ها را به آن دیوار داد/ با صدایی یخ زده از سوز باد/ زیر باران داد زد: داغ لبو/ شیشه‌ی سرد نگاهش را شکست/ قطره‌های بی‌امان اشک او» (لطف‌الله، ۱۳۷۳: ۱۰-۱۱).

در این سروده، رنج و خستگی فراتر از توان و طاقت کودک به دلیل سنگینی چرخ‌دستی و سرمای هوا و باران، بر شدت فاجعه افزوده و می‌تواند موجب درک بیشتر مخاطب از این قشر از کودکان شود.

به‌گزینی عبارات و تصویرهای این شعر با هدف القای خستگی و مشقت‌های کودک کار، باعث پیوند رشته‌های این شعر شده است. برای مثال:

۱. تناسب عباراتی چون «به‌سختی کشیدن چرخ‌دستی»، «زیر باران گذشتن از کوچه‌ها»، «پرسه زدن باد در کوچه‌ها و سرد شدن دستان کودک» باعث شده تا او دست‌های باران خورده‌اش را با بخار روی چرخش گرم کند و مثل گنجشکی هراسان در باد در پناه تک درختی بایستاد.

۲. «چون لبو سرخ و کبود بودن کوچه‌ها» تداعی‌کننده کبودی و سرخی پا به دلیل زیاد راه رفتن کودک است و عبارت «کوچه‌هایی قهر با آهنگ پا و پابه‌پای ناتوان و کوچکش» در تأکید این سخن هست.

۳. در بخش بعدی: با صدایی یخزده از سوز باد زیر باران داد می‌زند: «داغ لبو» در این لحظه، تقابل زیبای سردی و ضعف بدن کودک با داغی و سرخی لبو نمایان می‌شود. تناقض کوچکی و ضعف کودک با کاری که در حد توانش نیست، تقابل سرما و گرما، سرخی و قوت‌مندی لبو با ضعف و ناتوانی کودک و همین عامل باعث می‌شود که ناگهان شیشه سرد نگاه کودک را قطره‌های بی‌امان اشک او بشکند.

۴. تشبیه نگاه کودک به شیشه سرد نیز در تکمیل سستی و ناتوانی کودک از کار کردن که موجب زیبایی بند پایانی شعر شده است.

• جنسیت و تأثیر برانگیزی

توجه به جنسیت کودکان کار و یگانه دانستن دو جنس دختر و پسر در تحمل کارهای فراتر از توان، واقعیتی است که به دلیل فراگیر بودن آن در جامعه تأمل‌پذیر است. استثمار کودکان و به کارگمارده شدن آنان، بی‌توجهی به سن و جنس این کودکان، معصومیت و بی‌پشتیبانی آن‌ها را بیش از پیش نمایان می‌سازد.

شعبانی با استفاده از تأثیر القایی رنگ‌ها، شعری با مضمون کودکان کار سروده است که دربارهٔ یک «دختر» کودک کار است. بدون شک، رنگ‌ها نقش مهمی در زندگی انسان‌ها ایفا می‌کنند و رنگ به‌عنوان عنصری مهم در زیبایی اشیاء در ارائهٔ معانی و مفاهیم مختلف شناخته می‌شود. رنگ‌ها می‌توانند القاکنندهٔ مفاهیم بی‌شماری باشند و در بافت یک متن ادبی معنای نماد می‌گیرند؛ معنایی که وضعی و قراردادی و از طرفی حامل طرز تفکر و احساسات روحی و روانی فرد است. ساخت یک تصویر هنری در گزینش ناخودآگاه رنگ توسط شاعر، می‌تواند منجر به خلق تصویری ایده‌آل شود.

گوته در رسالهٔ رنگ‌ها ثابت می‌کند که هر رنگ تأثیر خاصی دارد و حال و هوای روانی مخصوصی پدید می‌آورد. می‌توان منطق رنگ‌ها و اهمیت بسیار زیاد هر رنگ را به زبان قوانین علم فیزیک که تابش آن‌ها را اندازه می‌گیرند، دقیق تعریف کرد. به‌عنوان نمونه بعضی رنگ‌ها نشاط‌انگیز، آرام‌بخش، تسکین‌دهنده و برخی دیگر، تحریک‌بخش، مایهٔ سرزندگی، جنب‌وجوش و برانگیزاننده هستند. از طرفی، رنگ‌هایی هم غم و اندوه را تداعی می‌کنند؛ البته زبان رنگ‌ها در شرایط مختلف متفاوت است و در این موارد حکم کلی نمی‌توان داد (فریزر، ۱۳۸۳: ۹۲ و دوبور، ۱۳۷۶: ۱۱۵-۱۱۶).

در شعر زیر کودک کار، دختری هست که کار او متناسب با سن، جنس و روحیات او نیست. شعبانی با استفاده از چهار رنگ «خاکستری، قرمز، سبز و زرد» القای عاطفی شعر را اثربخش‌تر کرده است:

«خیابان خسته و سنگین/ پر از دود و هیاهو بود/ زنی با چادر و زنبیل/ گذشت از حلقه‌های دود/ درختی شاخه‌اش خم شد/ کلاغی بال زد ترسید/ صدای بوق ماشینی/ به گوش آسمان پیچید/ چراغ سبز قرمز شد/ کسی فریاد زد سیگار/ صدای دختری رویید/ میان جدول و دیوار/ بساط کوچکی را داشت/ در آن سیگار با کبریت/ به تن پوشیده بود آن روز/ لباس کهنه‌ای از چیت/ کسی سیگاری از او خواست/ و با کبریت روشن کرد/ کنار شعله کبریت/ زمین و آسمان شد زرد/ و من پاییز را دیدم/ که در باغ دلم آویخت/ صدای دخترک، چون باد/ تمام برگ‌ها را ریخت» (شعبانی، ۱۳۷۶: ۱۶).

شعر با توصیف فضای زندگی شهری، آلودگی و شلوغی این محیط و تقابل آن با طبیعت آغاز شده است. رنگ دودی (خاکستری) که با تأکید و تکرار در طول شعر به کار رفته، فضایی ملال‌آور و مأیوس‌کننده را توصیف کرده است. در مجموع، تضاد دوگانه در محیط شهری و طبیعت را یادآوری می‌کند. در اینجا غلبه این رنگ بر محیط شهری، ویرانی و خرابی طبیعت را نشان می‌دهد. نشانه‌های این خرابی در خم شدن شاخه درخت، ترسیدن کلاغ و رسیدن صدای بوق ماشین به گوش آسمان نمایان می‌شود که همگی منجر به قرمز شدن چراغ سبز طبیعت شده است؛ رولاند هانت، درباره رنگ سبز می‌گوید: «سبز، رنگ طبیعت، رنگ نیروی تعادل، رنگ پیشرفت ذهنی و بدنی است. سبز نشان هماهنگی و اثر خوشایند به دستگاه عصبی است» (هانت، ۱۳۷۸: ۸۱).

بررسی‌ها درباره رنگ قرمز نیز نشان داد که این رنگ از شدت، قوت و خشونت بهره‌مند است و موضع‌گیری‌های عاطفی یا پرخاشگرانه روح، قرمز هستند (ستاری، ۱۳۸۰: ۷۱)؛ بنابراین قرمز شدن چراغ راهنمایی، اشاره کنایی به نابسامانی و آشفتگی شهری و از بین رفتن طبیعت دارد. گویا همه این تصاویر، مقدمه‌ای برای رسیدن به روایت تصویر اصلی شعر است.

در میان این همه شلوغی و سنگینی هوا، هیچ‌کس متوجه معصومیت دختر بچه سیگار فروش نیست؛ دختری که یک بساط کوچک دارد و سیگار می‌فروشد و به جای اینکه تن پوشی گلدار و رنگین بر تن داشته باشد، لباس کهنه‌ای از جنس چیت پوشیده است. تصویر زیبای دیگر در این بخش شعر، از تقابل میان ضعیفی دختر بچه و بساط کوچکش با بلندی و استواری جدول و دیوار ایجاد شده است و این تقابل، باعث نادیده گرفتن و به نوعی دیده نشدن این دختر در خیابان می‌شود. توجه به ویژگی‌های جنسیتی این کودک از قبیل نوع پوشش و صدای دختر، نکته شایسته‌ای است که در شعر نوجوان کمتر به آن توجه می‌شود.

در بخش بعدی شعر، کسی سیگاری از دختر می‌خواهد و آن را با کبریت روشن می‌کند. تصویر زیبای زرد شدن زمین و آسمان میان شعله کبریت از یک سو تصویری حقیقی و دیداری است که در لحظه روشن شدن کبریت دیده می‌شود و از سوی دیگر، به‌عنوان تصویر نمادین که با استفاده از رنگ‌ها خلق شده است. از نظر لوشر معنای رنگ زرد، جست‌وجو برای یافتن راهی برای بیرون آمدن از دشواری‌هاست (علوی مقدم به نقل از لوشر، ۱۳۸۹: ۸۳). برخی نیز زرد را نمادی از پژمردگی، اضطراب، غم و تنفر دانسته‌اند (نیکویخت و قاسم‌زاده، ۱۳۸۴: ۲۲۴). اگرچه در برخی از آثار ادبی مانند هفت پیکر نظامی، نشانی از صداقت و راستی هست و با خورشید تناسب دارد (واردی و مختارنامه، ۱۳۸۶: ۱۷۴ و ۱۷۶) یا در آثار سهراب، یادآور آرامش و صلح است (حسن‌لی و صدیقی، ۱۳۸۲: ۸۱)، اما می‌توان گفت این رنگ در آثار اغلب شاعران معاصر، بیشتر کاربردی منفی دارد و با اشیاء و پدیده‌هایی مانند برگ، خزان، یأس ارتباط دارد (مرادی، ۱۳۹۵: ۱۵۸-۱۵۹). در ادامه همین شعر، زردی شعله کبریت شاعر را به یاد پاییز می‌اندازد؛ فصل پژمردگی، یأس و پیچیده شدن صدای دخترک در باد، حسن تعلیل زیبای است که باعث ریخته شدن برگ‌ها و بیشتر از بین رفتن طبیعت می‌شود و دلیل دیگر آن، جدال نابرابر و ناعادلانه دختر در نبرد با زندگی و پذیرفتن کاری که با روحیه ظریف و شکننده یک دختر کمتر سازش دارد و آن غرق شدن در دنیای مردانه است که با روشن کردن سیگار توسط دختر، نشان داده شده است.

هدفمند و سامانمند بودن تصاویر این شعر، موجب درهم‌تنیدگی ساختمان آن شده است. همچنین، ساخت روایی شعر، روابط علی و معلولی و قابلیت نمایشی آن را منسجم کرده و بر زیبایی آن افزوده است.

• محروم بودن از تحصیل

کودکان خیابانی از تحصیل بی‌بهره‌اند. ناتوانی در پرداخت هزینه‌های تحصیلی یا به استعمار کشیده شدن این کودکان که غالباً مجوز تحصیل را از آنان می‌گیرد، سبب محرومیت این کودکان از تحصیل می‌شود. ملکی در شعری حسرت و اشتیاق این کودکان را برای به مدرسه رفتن و بودن در کنار همسالانشان نشان داده است:

«باز در پیاده‌رو/ آتشی به پا شده/ آتشی که روشن از/ شوق بچه‌ها شده/... / باز مثل روز عید/ بوی کفش‌های نو/ برق چشم آفتاب/ روی کفش‌های نو/ تخته و گچ و مداد/ کیف و دفتر و کتاب/ باز هم صدای زنگ/ لحظه‌های پر شتاب/ ساعتی گذشته است/ کوچه باز ساکت است/ آتشی که داغ بود/ سرد شد، فرو نشست/ او ولی هنوز هم/ مانده در پیاده‌رو/

چیست در خیال او/ دفتر و کتاب نو/ مدرسه برای او / مثل خواب، مثل راز/ هیچ‌کس به نام او/ دفتری نکرده باز» (ملکی، ۱۳۸۵: ۱۸-۱۹).

شاعر در ابتدای شعر به شور و شوق کودکان اشاره می‌کند که به آتش و گرمای خاصی تشبیه شده است. این شور و شوق به‌ظاهر موقتی و گذرا است؛ زیرا اندکی بعد جای خود را به سردی و سکوت می‌دهد. آتش و گرما، استعاره‌ای از امیدها و آرزوهای کودکان است که به‌دلیل شرایط زندگی‌شان فرو می‌نشینند.

این شعر، تضاد بین دنیای کودکی و دنیای کودکان کار را به‌خوبی نشان می‌دهد. درحالی‌که کودکان در شرایط عادی به مدرسه می‌روند و از تحصیلات بهره‌مند می‌شوند، کودکان کار در خیابان‌ها مشغول به کار هستند و رویای مدرسه برای آن‌ها به «خواب» و «راز» تبدیل شده است. این تضاد، نابرابری اجتماعی و بی‌عدالتی‌هایی را که کودکان کار با آن مواجه هستند به وضوح نشان می‌دهد. شاعر با استفاده از تصاویر حسی و استعاری، احساسات و شرایط کودکان کار را به شکلی مؤثر به تصویر می‌کشد. «بوی کفش‌های نو» و «برق چشم آفتاب روی کفش‌های تو» تصاویری زنده و ملموس هستند که شادی کودکان از داشتن کفش‌های نو را نشان می‌دهند. این تصاویر باعث می‌شوند خواننده، لحظه‌های کوتاه شادی و خوشی کودکان کار را بتواند حس کند.

«آتشی که روشن از شوق بچه‌ها شده» و «آتشی که داغ بود، سرد شد» استعاره‌هایی هستند که به شور و شوق زودگذر کودکان کار و سپس فرو نشستن آن اشاره دارند. این استعاره‌ها کمک می‌کنند تا خواننده ناپایداری شادی‌ها و آرزوهای کودکان کار را درک کند. تضاد بین «تخته، گچ و مداد» و «کیف، دفتر و کتاب» با «خیال او دفتر و کتاب نو» نشان‌دهنده دنیای متفاوتی است که کودکان کار در آن زندگی می‌کنند. درحالی‌که کودکان عادی از این ابزارها برای یادگیری و رشد استفاده می‌کنند، این ابزارها برای کودکان کار تنها در خیال و آرزو باقی می‌مانند.

استفاده از لحن روایی و ریتم ملایم، احساس همدلی و نزدیکی را در خواننده ایجاد می‌کند. این لحن باعث می‌شود که خواننده نه‌تنها وضعیت کودکان کار را درک کند، بلکه با آن‌ها همدردی کند. این شعر با بهره‌گیری از تصاویر حسی و استعاری، توانسته است واقعیت تلخ زندگی کودکان کار را به شکلی اثربخش به تصویر بکشد. این شعر علاوه‌بر نقد اجتماعی و بازتاب نابرابری‌ها به خواننده کمک می‌کند تا با دنیای کودکان کار آشنا شود و احساس همدلی بیشتری نسبت به آن‌ها پیدا کند. درنتیجه، این اثر هنری می‌تواند به‌عنوان ابزاری قدرتمند برای آگاهی‌بخشی و تغییرات مثبت در جامعه استفاده شود.

نتیجه‌گیری

بررسی آثار شعری که تصویر کودکان کار را در جامعه ترسیم می‌کردند، نشان داد که شاعران در پرداختن به این واقعیت بارز اجتماعی تا حدی غافل مانده‌اند. تنها تعداد اندکی از شاعران با رعایت وجه ادبی و دانش اجتماعی، اثری برجسته خلق کرده‌اند. این مسئله به‌ویژه زمانی اهمیت بیشتری پیدا می‌کند که به نقش و مسئولیت شاعران و نویسندگان در بازتاب واقعیت‌های اجتماعی توجه کنیم. ادبیات به‌عنوان آئینه جامعه، وظیفه دارد که علاوه بر بیان زیبایی‌ها و جلوه‌های مثبت به مسائل و مشکلات اجتماعی نیز بپردازد و آگاهی عمومی را نسبت به آن‌ها افزایش دهد.

شاعران نوجوان ایرانی از موضوع کودکان کار برای نقد بی‌عدالتی‌های اجتماعی استفاده می‌کنند. در این اشعار، سیستم‌هایی که باعث ایجاد و تداوم این وضعیت شده‌اند به چالش کشیده می‌شوند. به‌عنوان مثال، مسائلی مانند فقر و عدم آموزش می‌توان نام برد. تنوع در نوع نگرش و تکراری نبودن محتوای آثاری با این موضوع، نشان از اثرپذیری حقیقی شاعران از رنج‌ها و مشکلات این کودکان دارد و این امر موجب آفرینش آثاری تصویری و خلاق شده و ظرفیت‌های زیبایی شناختی آن‌ها را بالا کشیده است. بدین ترتیب می‌توان به این نکته اشاره کرد، چنین تنوعی در نگرش و پرداخت هنری، محصول تجربه زیسته و تعامل مستقیم با موضوع‌های مقصود است. شاعری که بتواند به عمق مسئله پی ببرد و با آن همدلی کند، قادر است اثری خلق کند که نه تنها زیبا و هنری باشد، بلکه پیام اجتماعی قوی و تأثیرگذاری نیز داشته باشد.

بهره‌گیری هوشمندانه شعبانی از رنگ‌ها در جهت برجسته کردن عاطفه و تصویر شعر خود، نمونه‌ای از انگیزه زیاد این شاعر در لحظه خلق شعر است که به تفصیل به آن اشاره شد. این بهره‌گیری از رنگ‌ها و تصاویر نه تنها به اثر شعری زیبایی و جذابیت بصری می‌بخشد، بلکه باعث می‌شود که خواننده احساسات و حالت‌های درونی شخصیت‌ها و وضعیت اجتماعی آن‌ها را بهتر درک کند. این رویکرد بصری و عاطفی در شعر می‌تواند به نوعی گفت‌وگوی غیرمستقیم با مخاطب منجر شود و او را به تفکر و تعمق بیشتری وا دارد. این دسته از آثار که در نتیجه تأمل و تجربه‌مندی شاعران ایجاد می‌شوند را می‌توان اشعار نابی دانست که تأثیرگذاری عاطفی و قدرت تصویر و تخیل آن‌ها به‌گونه‌ای است که شعر را از لایه‌های تأویل‌پذیر غنی می‌کند و ابهام موجود در آن‌ها، مخاطب را به لذت حاصل از کشف می‌کشاند. این آثار با توجه به عمق و چند لایه بودن، مخاطب را به نوعی تعامل فعال و پویا دعوت می‌کنند؛ به این معنا که هر خواننده بسته به تجربیات و

دیدگاه‌های خود، می‌تواند لایه‌های مختلفی از معنا را در آن‌ها کشف کند و باعث می‌شود که شعر به یک اثر هنری پویا و تأمل‌برانگیز تبدیل شود.

آشنایی بیشتر با دغدغه‌ها و شرایط زیست - محیطی این کودکان، موجب خلق آثاری می‌شود که با واقع‌گرایی بیشتر مؤثرتر باشند و مخاطبان را با وجوه تازه‌ای از زندگی این کودکان آشنا سازند و این امر منجر به افزایش ظرفیت درک و پذیرش این افراد از سوی جامعه می‌گردد. همچنین می‌توان به این نکته اشاره کرد که هرچه شناخت و آگاهی شاعران از وضعیت اجتماعی و اقتصادی کودکان کار بیشتر باشد، آثار آنان نیز به واقعیت نزدیک‌تر شده و قابلیت تأثیرگذاری بیشتری خواهند داشت. این آشنایی می‌تواند از طریق پژوهش‌های اجتماعی، مصاحبه با کودکان کار یا حتی تعامل مستقیم با آن‌ها به دست آید. بدین ترتیب شعرهایی که با چنین رویکردی خلق می‌شوند، می‌توانند نقش مؤثرتری در تغییر نگرش جامعه و بهبود شرایط زندگی این کودکان ایفا کنند.

منابع و مآخذ

- پریخ، مه‌ری، امجدی، زهرا (۱۳۸۵). داستان همچون ابزاری برای کمک به کودکان و نوجوانان در مقابله با مشکلات بررسی داستان‌های کودکان با رویکرد کتاب درمانی. پژوهشنامه ادبیات کودک و نوجوان، (۴۷)، ۴۹-۶۸.
- حسن‌لی، کاووس، صدیقی، مصطفی (۱۳۸۲). تحلیل رنگ در سروده‌های سهراب سپهری. دانشکده ادبیات و علوم انسانی شهید باهنر کرمان، ۶۱-۱۰۳.
- حسینی، حسن (۱۳۸۴). وضعیت کودکان کار و خیابان در ایران. فصلنامه علمی-پژوهشی رفاه اجتماعی، ۵ (۱۹)، ۱۷۳-۱۵۵.
- خجسته، فرامرز، جمالی، عاطفه، زبیدی، مریم (۱۳۹۶). سیمای کودکان کار در آثار داستانی کودک و نوجوان فارسی پس از انقلاب اسلامی. متن پژوهی ادبی، ۲۱ (۷۳)، ۱۲۹-۱۵۰.
- دوبور، مونیک (۱۳۷۶). رمزهای زنده جان. ترجمه جلال ستاری، تهران: انتشارات مرکز.
- رحماندوست، مصطفی (۱۳۸۰). آسمان هنوز هم آبی است. چاپ اول، تهران: انتشارات محراب قلم.
- ستاری، جلال (۱۳۸۰). هویت ملی و هویت فرهنگی. تهران: انتشارات مرکز.
- شعبان‌نژاد، افسانه (۱۳۷۶). پونه‌ها و پروانه‌ها. چاپ دوم، تهران: انتشارات سروش.
- شعبانی، اسدالله (۱۳۷۶). شیشه‌های آسمان. چاپ دوم، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- علوی مقدم، مهیار، پورشهرام، سوسن (۱۳۸۹). کاربرد نظریه روان‌شناسی رنگ ماکس لوشر در نقد و تحلیل شعر فروغ فرخزاد. پژوهش‌های زبان و ادبیات فارسی، (۲)، ۸۳-۹۴.
- فریزر، جیمز جرج (۱۳۸۳). شاخه زین. ترجمه کاظم فیروزمند، تهران: انتشارات آگاه.
- لطف‌الله، داوود (۱۳۷۳). احوال‌پرسی چترها. چاپ اول، تهران: انتشارات زلال.
- مرادی، محمد (۱۳۹۵). تنوع متمایز رنگ در اشعار حسین منزوی و تحلیل جلوه‌های نوآورانه و تقلیدی آن. شعرپژوهی (بوستان ادب)، ۸ (۳)، ۱۳۹-۱۶۶.
Doi: 10.22099/jba.2016.3567
- ملکی، بیوک (۱۳۸۵). در پیاده رو. چاپ پنجم، تهران: مؤسسه فرهنگی منادی تربیت.
- نیکویخت، ناصر، قاسم‌زاده، سید علی (۱۳۸۴). زمینه‌های نمادین رنگ در شعر معاصر؛ با تکیه و تأکید بر اشعار نیم‌سهراب سپهری و موسوی گرم‌ارودی. دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه شهید باهنر کرمان، ۲۰۹-۲۳۹.
- واردی، زرین‌تاج، مختارنامه، آزاده (۱۳۸۶). بررسی رنگ در حکایت‌های هفت‌پیکر نظامی. ادب‌پژوهی، (۲)، ۱۶۷-۱۸۹.
Dor: 20.1001.1.17358027.1386.1.2.8.7
- هانت، رولاند (۱۳۷۸). هفت کلید رنگ درمانی. تهران: انتشارات جمال‌الحق.

Sociological explanation of factors pertaining to delinquency among students in Tehran in social networks

*Mansoore Fasih ramandi, Faculty member of the research institute of culture, art and communication.
Email: fasih@ricac.ac.ir*

Abstract

Crime and deviant behavior like the norm are acquired in a platform of interactions and relationships. Moreover, today's social networks as one of these platforms could have found many fans from various age groups affecting them. Considering the sensitivity of their position due to being in childhood and adolescence, students are among the most vulnerable groups subjected to the social networks. This research aimed at investigating the causes that make students tend to commit a crime and deviant behavior in social networks. The statistical population includes students living in Tehran out of 2,422,905 subjects in the age group of 7 to 18 years, selected using the cluster sampling method. This research was performed through quantitative method and data was collected through a survey. Furthermore, in order to collect the required information, a questionnaire with 30 items with 5 options was used (the validity and reliability of the questionnaire was verified by face validity method, confirmatory factor analysis and Cronbach's alpha). The data was analyzed using SPSS statistical software. The results demonstrated that there is a significant correlation between lifestyle, how long use virtual space in free time, and on the other hand, the parental control over delinquent behaviors. In addition, the students' awareness with regard to rules and regulations is effective in their less inclination to commit delinquency and deviant behavior.

Keywords

Social networks, Students, teenagers, delinquency, Deviant behavior.

تبیین عوامل مرتبط با تمایل به بزهکاری در شبکه‌های اجتماعی بین نوجوانان دانش‌آموز (مطالعه موردی: دانش‌آموزان مناطق پنج‌گانه تهران)

منصوره فصیح رامندی^۱

چکیده

بزه و رفتار انحرافی، همانند هنجار در بستری از تعاملات و ارتباطات آموخته می‌شوند و امروزه شبکه‌های اجتماعی به‌عنوان یکی از این بسترها توانستند، طرفداران زیادی در گروه‌های سنی مختلف پیدا کنند و آن‌ها را تحت تأثیر قرار دهند. دانش‌آموزان با توجه به حساسیت جایگاهشان به‌واسطه قرار داشتن در دوران کودکی و نوجوانی از جمله آسیب‌پذیرترین گروه‌ها در مواجهه با شبکه‌های اجتماعی هستند. هدف پژوهش حاضر، بررسی علل تمایل نوجوانان دانش‌آموزان به ارتکاب بزه و رفتار انحرافی در شبکه‌های اجتماعی است. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان ساکن شهر تهران و براساس آمار ۲/۴۲۲/۹۰۵ نفر در رده سنی هفت تا هجده سال در نظر گرفته شد که با استفاده از نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. روش این تحقیق کمی بوده و داده‌های آن از طریق انجام یک پیمایش گردآوری شده است. به‌منظور جمع‌آوری اطلاعات مورد نیاز از پرسشنامه حاوی سی سؤال پنج‌گزینه‌ای (روایی و پایایی آن از روش اعتبار صوری، تحلیل عاملی تأییدی و آلفای کرونباخ تأیید شد) استفاده شد. اطلاعات گردآوری شده با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان می‌دهد که همبستگی معناداری میان سبک زندگی، به معنای میزان استفاده از فضای مجازی در اوقات فراغت و ازسوی دیگر میزان کنترل والدین با رفتار بزهکارانه وجود دارد. همچنین میزان آگاهی دانش‌آموزان نسبت به قوانین و مقررات در تمایل کمتر آنان برای انجام بزه و رفتار انحرافی مؤثر است.

واژگان کلیدی

بزهکاری، دانش‌آموزان، رفتار انحرافی، شبکه‌های اجتماعی، نوجوانان.

رسانه‌ها به‌عنوان یکی از نهادهای اجتماعی، کارکرد انتقال میراث فرهنگی- اجتماعی و ارزش‌های جوامع را بر عهده دارند و در عصر کنونی با توجه به نقش مهمی که در جامعه و موضوع‌های فرهنگی و اجتماعی ایفا می‌کنند، سعی دارند الگوهای نوینی را بر جوامع تحمیل کنند. به عبارتی، در دوران معاصر که به عصر اطلاعات، جامعه اطلاعاتی و ارتباطی معروف است، بخش عظیمی از فرهنگ‌پذیری نسل‌ها از طریق رسانه‌های مختلف به‌ویژه شبکه‌های اجتماعی انجام می‌شود (فرامزانی و همکاران، ۱۳۹۵: ۱۱۴). شبکه‌های اجتماعی به‌منزله رسانه همیشه و همه‌جا حاضرند و با توجه به توانمندی‌های بالقوه و بالفعل گسترده خود به‌سرعت در جامعه ما و در میان نسل نوجوان در جهت پیشبرد اهداف و مقاصدشان در حال گسترش هستند. گسترش سریع و فراگیر و همه‌جانبه شبکه‌های اجتماعی، باعث تغییرات فرهنگی و اجتماعی بوده است؛ به این معنی که افراد نه‌تنها از این فن‌آوری برای پیشبرد اهدافشان استفاده می‌کنند، بلکه فن‌آوری نیز افراد را منطبق بر قواعد خاص و نحوه عملکرد خود تغییر می‌دهد (رسول‌زاده‌اقدم و همکاران، ۱۳۹۴: ۶۲). پس شبکه‌های اجتماعی به‌عنوان زبانی رایج در میان همه گروه‌های سنی جامعه به‌ویژه قشر نوجوان شناخته شده‌اند و قطع نظر از محاسنی که این رسانه نوین برای کاربران خود دارد، آسیب‌هایی را نیز به دنبال خواهد داشت؛ چراکه ویژگی‌های ارتباطات الکترونیک در شبکه‌های اجتماعی، شرایط متفاوتی با روابط مقابل برای کاربران فراهم می‌کند. سرعت عمل، ناشناس ماندن و... فضای یکسان و مشابهی را فارغ از الزاماتی چون جنسیت، طبقه، قوم و نژاد فراهم می‌کند که تجارب متفاوتی را برای کاربران به‌ویژه در سطح نوجوان ایجاد می‌شود. این فضا برای نوجوانان که در آغاز هزاره سوم و در زمانه شکوفایی فناوری اطلاعات و ارتباطات، دوران رشد و تکوین شخصیت را طی کرده‌اند به‌عنوان زیستگاه اول شناخته می‌شود؛ تا جایی که فرایند اجتماعی شدن در این محیط و زیست‌سایبری آن‌ها، حتی ارزش‌ها و هنجارهای زندگی را در نظر آنان تغییر داده است. چگونگی استفاده دانش‌آموزان به‌عنوان طبقه نوجوان از فضای مجازی و در فضای اینترنت، یکی از نگرانی‌های عمده سیاست‌گذاران فرهنگی و اجتماعی است، با توجه به اینکه نسل نوجوان بیشترین دسترسی به اینترنت دارند. تحقیقات نشان می‌دهد در ایران، نوجوانان برخلاف زیاد بودن نسبی قیمت اینترنت به‌طور روزافزون به آن دسترسی دارند. پیمایش ارزش‌ها و نگرش‌های جوانان سال ۱۳۹۲ نشان داد که حدود دوسوم (۶۸/۳ درصد) نوجوانان ۱۹-۱۵ ساله از اینترنت استفاده کرده، ۲۱/۰۵ درصد مصرف روزانه

تبیین عوامل مرتبط با تمایل به بزهکاری در شبکه‌های اجتماعی[...]

داشته، ۱۹/۴ درصد چت کرده و ۱۱/۶ درصد ارتباط با جنس مخالف داشته‌اند. درحالی‌که فقط ۲/۲ درصد در اینترنت به دنبال کسب اطلاعات عمومی و بهداشتی هستند. بالغ بر ۷۱ درصد نوجوانان ۱۹-۱۵ ساله مصرف زیاد از فیلترشکن را گزارش نمودند (مرکز مطالعات و پژوهش‌های راهبردی وزارت ورزش و جوانان، ۱۳۹۲).

در بیشتر موارد، پسران نوجوانی که در خلوت خود و از طریق فضای سایبر به خصوص شبکه‌های اجتماعی، شیطنت‌های نوجوانی را به فضای مجازی منتقل نموده و دیگران را به شیوه‌های مختلف در معرض آزار و جرم قرار می‌دهند، موجب شکل‌گیری الگوی جدیدی از بزهکاری هستند که نه تنها برای والدین خود، بلکه در موارد متعددی برای دستگاه عدالت کیفری نیز کنترل‌ناپذیر می‌شوند. در مقابل نوجوانان دختر نیز به جهت تحقق بسیاری از زمینه‌های وقوع بزه در معرض جرایمی همچون مزاحمت، اخاذی و جرایم جنسی قرار می‌گیرند تا جایی که گفته می‌شود برای بزهکارانی که به دنبال سوءاستفاده جنسی از دختران هستند، فضاهای تعاملی نظیر «شبکه‌های اجتماعی» که قابلیت حضور آنلاین و دسترسی مکرر به بزه‌دیده در آن‌ها وجود دارد، جایگزین تفریحگاه‌ها شده است. بدین ترتیب، نوع جرم در برخی از انواع جرایم «علیه شخصیت معنوی» که اغلب توسط «پسران نوجوان» و علیه «دختران نوجوان» صورت می‌گیرد، تصاعدی در حال افزایش است (هنسون، ۱۳۹۳: ۳۶۵).

با این وجود، فضای مجازی به فضایی دامن زده است که همسو با قابلیت‌ها و ویژگی‌های خاص خود، تمایل نوجوانان به ارتکاب انحراف و بزه از سویی و بزه دیده شدن از سوی دیگر، تسهیل و تشدید نموده است. در ایران، مطابق با آمار پلیس فتا از سال ۹۰ تا ۹۷، جرایم سایبری ۹۰٪ رشد داشته است. درحالی‌که از سال ۹۰ تا ۹۴ بیشتر جرایم علیه اموال بوده است از سال ۹۴ با گسترش کاربران فضای مجازی و شبکه‌های اجتماعی، آهنگ رشد جرایم مزاحمت‌محور و منافی عفت، بیش از دیگر جرایم رشد داشته است. به گونه‌ای که در سال ۹۵ برای اولین بار جرایم علیه عفت و اخلاق عمومی بیشترین سهم را از میان جرایم فضای مجازی به خود اختصاص داده و بنابر گزارش پلیس فتا ۸۹٪ از جرایم مذکور از طریق شبکه‌های اجتماعی صورت گرفته است. در این میان ۸۴٪ بزهکاران مرد بودند (کردعلیوند و همکاران، ۱۳۹۵: ۳۹۰). نکته جالب توجه آنکه ۶۷٪ کل بزهکاران فضای مجازی در ایران، کمتر از ۲۵ سال سن داشته‌اند. همچنین عامل‌های سن و جنسیت از حیث تأثیر در میزان بزه‌دیدگی ادغام شده‌اند و اکثر بزه‌دیدگان سایبری در جرایم منافی عفت را دختران نوجوان تشکیل داده‌اند. از همین رو به دلیل اینکه این فناوری

موجب پدید آمدن عمیق‌ترین تغییرات در عرصه مسائل اجتماعی مرتبط با نوجوانان بوده و آثار حقوقی خاصی به دنبال خواهد داشت؛ بنابراین هر نوع چاره‌اندیشی در جهت کنترل و حتی پیشگیری از وقوع زمینه‌های بزهکاری، منوط به علت‌شناسی در این خصوص است. در این راستا، تحقیق حاضر در تلاش است ابعاد و چرایی تمایل نوجوانان دانش‌آموز به انحراف و بزهکاری در شبکه‌های اجتماعی و فضای مجازی، حتی آماج جرم قرار گرفتن آنان در این فضا را مطالعه و بررسی کند. براساس چنین ضرورتی در این مقاله تلاش شده به این پرسش، پاسخ داده شود که علل تمایل دانش‌آموزان به بزه و رفتارهای انحرافی در شبکه‌های اجتماعی چیست؟ چارچوب نظری این تحقیق ترکیبی از نظریه کاشت و یادگیری اجتماعی است که قائل به تأثیرگذاری محیط بر تمایل به انجام بزه و رفتار انحرافی از سوی فعالان انسانی است.

فرضیه‌های پژوهش

- میزان استفاده از فضای مجازی در اوقات فراغت با تمایل به ارتکاب رفتار بزهکارانه در شبکه‌های اجتماعی رابطه معنادار دارد.
- میزان آگاهی و شناخت از فضای مجازی با میزان تمایل به ارتکاب رفتار بزهکارانه در شبکه‌های اجتماعی رابطه معنادار دارد.
- میزان کنترل خانواده با تمایل به ارتکاب رفتار بزهکارانه در شبکه‌های اجتماعی رابطه معنادار دارد.
- ویژگی‌های جمعیت شناختی همچون سن، جنس، مقطع تحصیلی و درآمد خانواده دانش‌آموزان با تمایل به رفتار بزهکارانه در شبکه‌های اجتماعی رابطه معنادار دارد.

پیشینه پژوهش

از زمان ورود اینترنت به زندگی اجتماعی انسان کارکردها، کژکارکردها و پیامدهای آن مورد توجه پژوهشگران رشته‌های مختلف علوم انسانی قرار گرفته است. در اینجا به نمونه‌هایی از این تحقیقات اشاره می‌شود و سپس برای رسیدن به چهارچوبی نظری گذری به مهم‌ترین رویکردها موجود در این زمینه خواهیم داشت.

نتایج تحقیق فرهمند (۱۳۸۷) با عنوان «دختران و کاربرد اینترنت» حاکی از آن بود که تهدید هویت دختران، اعتیاد، فرهنگ‌پذیری، درگیری در عشق‌های مجازی و سوءاستفاده‌های جنسی، تهدیدهای جدی برای کاربران دختر در اینترنت است. سبحانی‌نژاد

تبیین عوامل مرتبط با تمایل به بزهکاری در شبکه‌های اجتماعی[...]

و همکاران (۱۳۸۸) در پژوهش «چالش‌ها و کارکردهای فرهنگی و اجتماعی تلفن همراه و راهکارهای اصلاح آن» به این نتیجه رسیدند که پیامدهای نامناسب تلفن همراه شامل اعتیاد روانی، تزلزل ارزش‌ها، کاهش تعاملات اجتماعی، ظهور تخلفات سایبری، رد و بدل کردن پیامک‌های غیراخلاقی است. براساس تحقیق اطهری و یغموری (۱۳۹۵) با عنوان «تأثیر شبکه‌های اجتماعی بر تعاملات اجتماعی نوجوانان» شبکه‌های اجتماعی تلگرام و اینستاگرام بر تعاملات اجتماعی نوجوانان دختر مدارس غیرانتفاعی آموزش و پرورش منطقه یک تهران، تأثیرگذار هستند. راهگشا و همکاران (۱۳۹۶) در مقاله‌ای با عنوان «پیشگیری رشد مدار از بزهکاری کودکان و نوجوانان در فضای سایبر» بر نقش نهادهای مسئول در ایجاد ساختار پیشگیرانه و تبیین مهم‌ترین عوامل در تحقق پیشگیری رشدمدار، پرداخته‌اند. بر مبنای پژوهش «نقش شبکه‌های اجتماعی موبایلی در وقوع انواع جرایم اخلاقی» عبدالرحمانی و همکاران (۱۳۹۷) معتقدند که گرایش به جرم چه اخلاقی و چه امنیتی به‌واسطه شبکه‌های اجتماعی تحت تلفن همراه، ممکن است به علل گوناگون یا حتی ناخواسته، مثلاً جست‌وجو در یافتن ارتباطات، دوستی‌ها، عشق‌های مجازی و... رخ دهد. خلیج‌آبادی فراهانی (۱۳۹۸) در مقاله «مواجهه با محتوای خارج عرف جنسی در فضای مجازی و تأثیرات رفتاری در نوجوانان تهران» تصریح می‌کند که مواجهه با محتوای جنسی در اینترنت، تأثیرات رفتاری عمیقی چون تمایل به ارتباط با جنس مخالف، تسهیل گفتمان جنسی، تضعیف رابطه والدین و فرزندان و... در پی خواهد داشت.

علی اکبری و نصیری زرنندی (۱۳۹۸) در مقاله‌ای با عنوان «تأثیر فضای مجازی بر آسیب‌های اجتماعی» به بررسی آسیب‌های اجتماعی ناشی از فضای مجازی و راهکارهای پیشگیری از آن پرداخته‌اند. نتیجه این مطالعه نشان از محبوبیت فضای مجازی به‌خصوص در بین نوجوانان و جوانان دارد و به‌دلیل گسترش و نفوذ روزافزون استفاده از این فضا در تعاملات اجتماعی، تولید محتوا، زمینه‌های شغلی و اطلاعاتی و... نمی‌توان تأثیر این ابزار را در خانواده و اجتماع نادیده گرفت؛ چراکه موجب ایجاد تغییراتی در نوع ارتباطات، هویت فرد و ساختار خانواده و... شده است. همچنین در این مقاله راهکارهایی برای پیشگیری از این آسیب‌ها ارائه شده است؛ تمرکز بر شناخت و برطرف کردن مشکلات نوجوان و جوانان، مقابله با ایجاد و نشر شایعه‌های برانداز، قانونمند کردن مقابله با جرائم سایبر، توسعه شبکه‌های اجتماعی مجازی بومی، آموزش و آگاه‌سازی خانواده‌ها، مراقبت و کنترل والدین، اولیای مدرسه و دوستان و همسالان است. علاوه بر آن، آگاه‌سازی مردم از طریق رسانه‌های مختلف به‌ویژه تلویزیون در کاهش آسیب‌های ناشی از این فضا نقش دارند.

در جمع‌بندی پیشینه تحقیق می‌توان گفت که اگرچه طیف گسترده و متنوعی از مطالعات و تحقیقات در خصوص تأثیرات شبکه‌های اجتماعی و فضای مجازی بر نظام رفتاری نوجوانان با رویکردهای متفاوت انجام شده است، اما این تحقیقات بیشتر به صورت کلی بوده و رابطه‌هایی را میان نحوه استفاده نوجوانان از شبکه‌های اجتماعی و تأثیرات آن بر رفتارهای انحرافی آنان را سنجیده است. اگرچه تحقیقات مذکور در تعیین یک‌سری تأثیرات با پژوهش حاضر شباهت‌هایی دارند، اما نوآوری که در این پژوهش صورت گرفته، تمرکز بر علت‌شناسی بزهکاری نوجوانان دانش‌آموز در شبکه‌های اجتماعی با محور خانواده و میزان استفاده از فضای مجازی در اوقات فراغت و تحلیل عوامل مؤثر بر آن بوده است.

مبانی نظری

بزهکاری به‌مثابه رفتار انسانی، عکس‌العمل فردی است که دارای ساختار فیزیکی مشخص و شرایط روانی و روحی خاص بوده است و ضمن تأثیرپذیری از آن‌ها به‌عنوان یک موجود اجتماعی از عوامل محیطی و خارجی نیز متأثر می‌شود. این اثرپذیری و اثرگذاری بدون شک به نسبت اشخاص مختلف فرق می‌کند. کودکان و نوجوانان در این رابطه بیش از افراد بزرگسال تحت تأثیر این عوامل قرار می‌گیرند و رفتارهای آنان به تبعیت علل و انگیزه‌های جسمی، روانی و اجتماعی متحول و متأثر می‌شوند. در واقع، بزهکاری در نوجوانان مجموعه اعمالی است که به‌وسیله قانون پیش‌بینی می‌شود و برای آن‌ها مجازات تعیین شده است. این تعریف دربرگیرنده تمام اعمال مجرمانه نوجوانان همانند بزرگسالان خواهد بود. کرسول^۱ بزهکاری را آن دسته از رفتارهایی می‌داند که افراد کمتر از هجده سال انجام می‌دهند و با آن‌ها قانون یا هنجارهای کشور را نقض می‌کنند (کروسول، ۱۳۸۶: ۵۸). نوع جرایم ارتكابی نوجوانان بنا به علل، انگیزه و کیفیت اعمال ارتكابی با بزرگسالان متفاوت است. معمولاً نوجوانان به‌صورت اتفاقی مرتکب بزه و رفتار انحرافی می‌شوند و بزهکاری آنان در مقایسه با بزرگسالان از پیچیدگی کمتر و سادگی بیشتری برخوردار است (شاملو، ۱۳۹۰: ۱۱۵). سیگل^۲ و ولش^۳ درباره وجه تمایز رفتار مجرمانه از رفتار بزهکارانه، به سن فرد اشاره می‌کنند و افرادی را بزهکار می‌نامند که در سن کمتری از سن قانونی مرتکب اعمال غیرقانونی می‌شوند (سیگل و ولش، ۱۳۹۳: ۱۰). باتوجه به پیچیدگی مسئله بزهکاری نوجوانان می‌توان گفت که هیچ‌یک از نظریه‌های انحرافات از چنان جامعیتی برخوردار نیستند که بتوان

1. Carswell,

2. Siegel

3. Welsh

براساس آن تمایل نسل نوجوان جامعه را برای بزهکاری تبیین کرد. از این رو چنانچه این مسئله به صورت علمی و عینی بررسی شود، ناگزیر باید به تلفیق جنبه‌های همگرایی نظریه‌های موجود پرداخت؛ بنابراین، چشم‌انداز نظری پژوهش حاضر، به طور ترکیبی و مبتنی بر نظریه کاشت جرج گربرن^۱ و نظریه یادگیری اجتماعی است که هر دوی آن‌ها از نظریه‌های حوزه علوم اجتماعی هستند. نظریه کاشت، زیرمجموعه نظریه‌های جامعه‌شناسی ارتباطات و نظریه یادگیری در زمره نظریه انحراف اجتماعی است و هر دو به تأثیرگذاری محیط بر فعالان انسانی معتقدند. نظریه کاشت نیز بر کنش متقابل رسانه‌ها و مخاطبان، همچنین آثار تدریجی و درازمدت محتوای رسانه بر شکل‌گیری تصویر ذهنی مخاطبان از دنیای اطراف و مفهوم‌سازی آنان از واقعیت اجتماعی تأکید می‌کند. گربرن معتقد است، پیام‌های رسانه بر رفتار، باورها، ارزش‌ها یا نگرش فرد تأثیر می‌گذارد و احتمال این تأثیرپذیری برای کسانی افزایش می‌یابد که مقدار هنگفتی از وقت خود (بیشتر از دو ساعت در روز) را به رسانه‌ها اختصاص می‌دهند (هامرستر و بروک، ۱۳۸۴: ۲۶۱).

در این فرضیه میزان توجه به پیام‌های رسانه T متغیر مستقلی است که در میان تماشاگران پرمصرف به ایجاد هماهنگی در نگرش‌ها و گرایش‌ها انجامیده (مهدی‌زاده و خسروی، ۱۳۸۸: ۹۵) و یکی از اشکال تأثیر رسانه‌ها در مقیاس شناختی و مربوط به این موضوع است که قرار گرفتن در معرض رسانه‌ها تا چه حد باورها و تلقی عموم را از واقعیت خارجی شکل می‌دهد (عدلی‌پور و همکاران، ۱۳۹۳: ۱۲). طبق این دیدگاه، چنین نتیجه گرفته می‌شود که در نهایت به دلیل استفاده مکرر مخاطبان از رسانه و محتوای خاص آن (در ایجاد محتوای نامطلوب)، این رسانه‌ها جهان‌بینی مشترکی را در افراد ایجاد می‌کنند و احتمال تأثیرپذیری آن‌ها را نیز افزایش می‌دهند. این نکته انکارناپذیر است که رسانه‌ها به واسطه کششی که دارند، عمیقاً از نظر روحی و تربیتی بر افراد اثر می‌گذارند؛ بنابراین هرگاه برنامه و محتوای رسانه، مطالب مفید اجتماعی و تربیتی را در برداشته باشد، کودکان و نوجوانان را از همان سال‌های نخست زندگی به سمت اهداف عالی و انسانی رهبری خواهند کرد. برعکس، چنانچه محتوای رسانه مضامین خشن، قتل، کشتار و ترویج ناهنجاری‌ها را در بر بگیرد، روح ماجراجویی و درنده‌خویی را در آن‌ها بیدار می‌کند و از آن‌ها عوامل مخرب و ضداجتماعی خواهند ساخت. میزان تأثیرپذیری افراد نیز براساس میزان قرارگیری آن‌ها در معرض محتوای رسانه‌ها متفاوت است. همان‌طور که طبق اعتقاد گربرن، مخاطبان پرمصرف محتواهای نامطلوب رسانه بیشتر از آن تأثیر می‌گیرند.

در موضوع بزهکاری و انحراف اجتماعی، تمام صاحب‌نظران مطرح‌کننده موضوع یادگیری

اجتماعی بر این باور هستند که کج رفتاری و هم‌نوایی، طی فرایندهای مشابه یاد گرفته می‌شوند. نظریه هم‌نشینی افتراقی ادوین ساترلند، مشهورترین نظریه از مجموع نظریه‌های جامعه‌پذیری یا یادگیری در مباحث کج‌روی اجتماعی است (صدیق سروستانی، ۱۳۸۶: ۴۳). نظریه یادگیری اجتماعی، نظریه‌ای فرایندی محسوب می‌شود و هدف این‌گونه نظریه‌ها، کشف چگونگی تأثیرات اجتماعی شکل‌دهنده رفتار افراد در طول زمان است. نظریه‌های فرایندی فرض می‌کنند رابطه‌ای متقابل و اساسی بین محیط فرد و رفتار مجرمانه وجود دارد (ویتو، ۱۳۸۴: ۱۷۶). همچنین نظریه یادگیری اجتماعی به‌صورت نظریه‌ای فرایندی بر روی جامعه‌پذیری و پذیرش ارزش‌ها و هنجارهای نادرست تمرکز می‌کند. در حقیقت، افراد جامعه‌پذیر می‌شوند؛ اما جامعه‌پذیری آن‌ها برای پذیرش هنجارها و ارزش‌های مجرمانه است. پیوند افتراقی به ابعاد هنجاری و رفتاری تعامل اجتماعی اشاره می‌کند (Lersch, 1999: 103) که بدنه اصلی مفهوم پیوند افتراقی از ساترلند گرفته شده است. ساترلند بیان می‌کند که رفتارهای غیرمعارف، مانند رفتارهای متعارف توسط ارتباط با دیگران یاد گرفته می‌شوند. پیوند افتراقی را به رفیق بد نمی‌توان تقلیل داد؛ زیرا در واقع پیوند افتراقی جزئی از یادگیری اجتماعی شامل تأثیر اعضای خانواده و گروه‌های هم‌تایان صمیمی و گروه‌های ثانویه مانند معلمان مدرسه، خانواده، شخصیت‌های مقتدر و همچنین گروه‌های اجتماعی مجازی مانند رسانه‌های اجتماعی و تلفن همراه و... است (اکر و جنینگ، ۱۳۸۸: ۳۲۴-۳۳۰).

گذشته از آن، پیوندهای افتراقی از نظر تکرار، طول مدت، ترجیح و شدت متفاوت هستند. اگر فردی به‌طور متفاوتی با بیشتر کسانی در ارتباط باشد که در رفتارهای انحرافی و مجرمانه درگیر شده‌اند یا گرایش‌های شبه مجرمانه از خود نشان می‌دهند، احتمال بیشتری دارد که به این رفتارهای مجرمانه درگیر شوند. در مقابل اگر شخصی بیشتر با افرادی در ارتباط باشد که در رفتارها و گرایش‌های انطباقی شرکت دارند، او به احتمال زیاد از شرکت در رفتارهای مجرمانه خودداری می‌کند و در عوض در جنبه مثبت رفتارهای اجتماعی مشارکت می‌کند. به اعتقاد ساترلند، نوجوانان در فرایند یادگیری اجتماعی از رفتار دیگران تقلید می‌کنند و از طریق رسانه‌ها برخی از رفتارهای بزهکارانه نظیر پرخاشگری و خشونت را می‌آموزند. رفتارهایی که رسانه‌ها به تصویر می‌کشند، بر چگونگی رفتار مخاطبان اثر می‌گذارد. همچنین، هنگامی که بازیگران فیلم‌ها و سریال‌های خشن در رسانه‌های تصویری به شکل گروه‌های مرجع جوانان عمل می‌کنند، نوجوانان از بزهکاری ملایم مانند تخریب اموال مدرسه به طرف بزهکاری شدید مانند ضرب و جرح، سوق پیدا می‌کنند (احمدی، ۱۳۹۲: ۱۴۳).

روش پژوهش

روش این تحقیق کمی بوده و داده‌های آن از طریق انجام یک پیمایش گردآوری و از پرسشنامه به صورت ابزار پژوهش استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش، نوجوانان دانش‌آموز بین ۷ تا ۱۸ سال و ساکن پنج منطقه جغرافیایی شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکز از شهر تهران در نظر گرفته شد. روش نمونه‌گیری خوشه‌ای است که از میان این خوشه‌ها، تعداد ۲/۴۲۲/۹۰۵ به صورت تصادفی انتخاب شدند. طبق فرمول کوکران باید ۳۸۴ نمونه، از جامعه آماری فوق مورد مطالعه قرار می‌گرفت و برای سنجش میزان روایی و پایایی متغیرهای تحقیق از روش اعتبار صوری، تحلیل عاملی تأییدی و آلفای کرونباخ استفاده شد. بدین صورت در سنجش اعتبار صوری پرسشنامه از طریق اساتید مرتبط عمل شده، همچنین برای روایی سازه‌ای از تحلیل عاملی تأییدی جهت سنجش پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شده است. در جدول زیر تعداد گویه‌ها و نتایج تحلیل عاملی تأییدی (KMO) و آلفای کرونباخ آمده است.

ردیف	نام متغیر	تعداد گویه	مقدار KMO	مقدار آلفای کرونباخ
۱	بزهکاری آنلاین	۵	۰/۹۰	۰/۸۹
۲	میزان آگاهی و شناخت از فضای مجازی	۵	۰/۷۰	۰/۷۲
۳	سبک زندگی (اوقات فراغت و میزان استفاده از فضای مجازی)	۱۰	۰/۸۳	۰/۸۸
۴	کنترل و نظارت خانواده	۵	۰/۸۴	۰/۸۳
۵	متغیرهای زمینه‌ای (سن، جنسیت، درآمد خانواده و مقطع تحصیلی)	۴	۰/۸۵	۰/۸۴

برای تجزیه و تحلیل داده‌های تحقیق از نرم‌افزارهای آماری SPSS و انواع آمارهای توصیفی و استنباطی جهت توصیف پاسخگویان و همچنین تبیین روابط بین متغیرهای تحقیق استفاده خواهد شد.

یافته‌های پژوهش

در این مقاله یافته‌ها شامل دو بخش توصیفی و تحلیلی است. یافته‌های توصیفی بیانگر این است که ۲۰۰ نفر (۵۲ درصد) از پاسخگویان پسر و ۱۸۴ نفر (۴۸ درصد) نیز دختر بوده‌اند. از نظر مقطع تحصیلی نیز یافته‌ها نشان می‌دهد که ۴۶ درصد در مقطع متوسطه اول، ۴۹ درصد در مقطع متوسطه دوم از آن‌ها تحصیلات دیپلم و ۵ درصد نیز در مقطع

ابتدایی (کلاس‌های پنجم و ششم) بوده‌اند. از نظر میزان درآمد خانواده ۲۷/۳ درصد از پاسخگویان درآمد خانواده خود را زیر دو میلیون تومان، ۳۸/۷ درصد بین دو تا چهار میلیون تومان، ۲۰/۳ درصد از چهار تا شش میلیون تومان و ۱۳/۷ درصد نیز بالای شش میلیون اعلام کردند.

میزان آگاهی و شناخت از فضای مجازی

میانگین میزان آگاهی و شناخت از فضای مجازی ۴۹/۴۳ انحراف استاندارد ۵/۷۰۰۲ است. در واقع می‌توان گفت شناخت پاسخگویان از نحوه کار با شبکه‌های اجتماعی در فضای مجازی، جست‌وجو در سایت‌ها و آشنایی با مخاطرات این فضا، همچون هک کردن و کلاهبرداری و... در حد متوسط است. همان‌گونه که در جدول ۱ زیر مشاهده می‌شود ۱۳/۴ درصد از پاسخگویان دارای شناخت کم، ۵۲/۱ درصد شناخت متوسط و تنها ۳۴/۵ درصد از آن‌ها دارای شناخت و آگاهی زیاد بودند.

جدول ۱. میزان آگاهی و شناخت از فضای مجازی

انحراف استاندارد	میانگین	درصد	میزان آگاهی و شناخت از فضای مجازی
۵/۷۰۰۲	۴۹/۴۳	۱۳/۴	کم
		۵۲/۱	متوسط
		۳۴/۵	زیاد
		۱۰۰	کل

میزان استفاده از فضای مجازی در اوقات فراغت

میانگین متغیر سبک زندگی (میزان استفاده از فضای مجازی در اوقات فراغت) ۵۹/۶۱ و انحراف استاندارد ۱۵/۴۲۰۱ است. به عبارت دیگر، میزان استفاده از فضای مجازی بالاتر از حد متوسط است. چنانچه داده‌های جدول زیر نشان می‌دهد ۶۱/۷ درصد از پاسخگویان به میزان متوسط، یعنی بین یک تا سه ساعت در روز از فضای مجازی استفاده می‌کنند. ۱۳/۳ درصد نیز گفتند به مقدار کم و کمتر از یک ساعت در روز از فضای مجازی استفاده می‌کنند و در نهایت یک چهارم پاسخگویان (۲۵ درصد) اعلام کرده‌اند که بیش از سه ساعت در روز از فضای مجازی استفاده می‌کنند.

تبیین عوامل مرتبط با تمایل به بزهکاری در شبکه‌های اجتماعی[...]

جدول ۲. میزان استفاده از فضای مجازی در اوقات فراغت

رضایت	درصد	میانگین	انحراف استاندارد
کم (کمتر از یک ساعت در روز)	۱۳/۳	۵۹/۶۱	۱۵/۴۲۰۱
متوسط (بین یک تا سه ساعت در روز)	۶۱/۷		
زیاد (بیش از سه ساعت در روز)	۲۵		
کل	۱۰۰		

کنترل و نظارت خانواده

میانگین متغیر کنترل و نظارت خانواده ۴۲/۴۱ و انحراف استاندارد ۱۳/۴۰۰۴ است. بدین منظور، کنترل و نظارت خانواده بر استفاده فرزندان از فضای مجازی کمتر از حد متوسط است. براساس داده‌های جدول، والدین ۴۲/۳ درصد از پاسخگویان به میزان متوسط بر استفاده فرزندان از فضای مجازی نظارت دارند. ۴۱/۲ درصد نیز گفتند که والدینشان به مقدار کم بر استفاده آن‌ها از فضای مجازی کنترل و نظارت دارند و در نهایت اینکه، تنها ۱۶/۵ درصد اعلام کردند که نظارت والدینشان بر استفاده آنان از فضای مجازی زیاد است.

جدول ۳. کنترل و نظارت خانواده

رضایت	درصد	میانگین	انحراف استاندارد
کم	۴۱/۲	۴۲/۴۱	۱۳/۴۰۰۴
متوسط	۴۲/۳		
زیاد	۱۶/۵		
کل	۱۰۰		

رفتار بزهکارانه در فضای مجازی (بزهکاری آنلاین)

میانگین متغیر بزهکاری آنلاین ۴۳/۷۱ و انحراف استاندارد ۱۴/۳۲۰۲ است. در واقع میزان بزهکاری پاسخگویان در فضای مجازی پایین‌تر از حد متوسط است؛ البته بیشتر بزهکاری‌ها مربوط به جست‌وجوی سایت‌های پورنوگرافی، مزاحمت برای دختران و پسران از طریق پیام و کامنت به‌ویژه در اینستاگرام بوده است. داده‌های به‌دست‌آمده بیانگر این است که تنها ۱۴/۶ درصد پاسخگویان گفتند که به مقدار زیاد مرتکب رفتارهای بزهکارانه در فضای مجازی شدند. ۳۸ درصد نیز به مقدار کم و ۴۷/۴ درصد نیز به‌طور متوسط مرتکب رفتارهای بزهکارانه می‌شوند.

جدول ۴. بزهکاری آنلاین

انحراف استاندارد	میانگین	درصد	رضایت
۱۴/۳۲۰۲	۴۳/۷۱	۳۸	کم
		۴۷/۴	متوسط
		۱۴/۶	زیاد
		۱۰۰	کل

تحلیل رگرسیون چندمتغیره و آزمون فرضیات

ابتدا تحلیل رگرسیون چندمتغیره انجام می‌شود، سپس براساس نتایج جدول رگرسیون سرانجام فرضیات پژوهش مورد آزمون قرار می‌گیرند.

جدول ۵. تحلیل واریانس متغیرهای تحقیق

معناداری	F مقدار	میانگین	درجه آزادی	مجموع مربعات	مدل
۰/۰۰۱	۴/۱۴۶	۱۶۵۸/۳۳۲	۷	۱۱۶۰۸/۳۲۶	رگرسیون
		۳۹۹/۹۴۴	۳۱۹	۱۲۷۵۸۱/۹۹۱	باقی‌مانده
			۳۲۶	۱۳۹۱۹۰/۳۱۷	کل

پیش‌بینی‌کننده‌ها (ثابت): جنس، سن، درآمد خانواده، مقطع تحصیلی، میزان آگاهی و شناخت، سبک زندگی (میزان استفاده از فضای مجازی و...) و کنترل و نظارت خانواده. متغیر وابسته: میزان ارتکاب رفتارهای بزهکارانه در فضای مجازی (بزهکاری آنلاین) در جدول فوق متغیرهای جنس، سن، درآمد خانواده، مقطع تحصیلی، میزان آگاهی و شناخت، سبک زندگی (میزان استفاده از فضای مجازی و...)، کنترل و نظارت خانواده و متغیر وابسته میزان ارتکاب رفتارهای بزهکارانه در فضای مجازی (بزهکاری آنلاین) بررسی شد. نتایج این جدول نشان می‌دهد که مدل رگرسیون قادر به تبیین و پیش‌بینی تغییرات متغیر وابسته است. سطح معناداری در ستون آخر جدول (sig) نشان می‌دهد که مقدار به‌دست‌آمده ۰/۰۰۱ است. این عدد نشان‌دهنده مدل رگرسیونی قادر به پیش‌بینی تغییرات متغیر وابسته بزهکاری آنلاین است. به عبارت دیگر، دست کم یکی از متغیرهای مستقل جنس، سن، درآمد خانواده، مقطع تحصیلی، میزان آگاهی و شناخت، سبک زندگی (میزان استفاده از فضای مجازی و...) و کنترل و نظارت خانواده قادر به پیش‌بینی تغییرات تمایل به بزهکاری از طریق شبکه‌های اجتماعی است.

تبیین عوامل مرتبط با تمایل به بزهکاری در شبکه‌های اجتماعی [...]

جدول ۶. اطلاعات متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته

مدل	ضرایب غیراستاندارد		ضرایب استاندارد	مقدار t	معناداری
	بتا	خطای استاندارد	بتا		
مقدار ثابت	۵۵/۶۹۷	۱۱/۴۳۲	۰/۲۳	۵/۳۴۰	۰/۰۰۰
جنس	۰/۵۸۳	۰/۱۱۹	۰/۲۴	۰/۱۸۴	۰/۰۰۳
سن	۰/۲۴۰	۰/۰۹۹	۰/۱۳۷	۲/۴۳۱	۰/۰۱۶
مقطع تحصیلی	۲/۲۳۵	۱/۱۹۴	۰/۱۲۹	۱/۸۷۲	۰/۰۶۲
درآمد خانواده	۰/۰۹۳	۰/۰۷۷	۰/۰۷۱	۱/۲۰۴	۰/۲۳۰
میزان آگاهی از فضای مجازی	۰/۲۴۷	۰/۰۵۶	-۰/۲۵	-۴/۳۲۳	۰/۰۰۱
سبک زندگی (استفاده از فضای مجازی در اوقات فراغت)	۰/۱۲۴	۰/۴۷	۰/۱۲۹	۲/۴۰۱	۰/۰۱۰
کنترل و نظارت خانواده	-۰/۳۴	۰/۰۵۹	-۰/۲۱	۰/۴۳۳	۰/۰۰۱

فرضیه اول: میزان بتای استاندارد برای متغیر سبک زندگی حدود ۰/۳۰ است که با سطح خطای ۰/۰۱۰ بیانگر معنادار بودن آن است؛ بنابراین می‌توان گفت که با تغییر یک انحراف استاندارد در متغیر سبک زندگی ۰/۳۰ انحراف استاندارد در متغیر بزهکاری آنلاین تغییر ایجاد می‌شود. پاسخگویانی که از فضای مجازی در اوقات فراغت خود بیشتر استفاده می‌کنند بیشتر مرتکب بزهکاری آنلاین می‌شوند. سطح معناداری آماره T در این متغیر نیز بیانگر تأیید فرضیه اول است؛ یعنی بین سبک زندگی و میزان ارتکاب رفتار بزهکارانه در فضای مجازی رابطه معناداری وجود دارد.

فرضیه دوم: میزان بتای استاندارد برای متغیر میزان آگاهی از فضای مجازی ۰/۲۵- است که با سطح خطای ۰/۰۰۱ بیانگر معنادار بودن آن است؛ لذا می‌توان گفت که با تغییر یک انحراف استاندارد در متغیر میزان آگاهی از فضای مجازی ۰/۲۵- انحراف استاندارد در متغیر بزهکاری آنلاین تغییر ایجاد می‌شود. پاسخگویانی که آگاهی و شناخت بیشتری از فضای مجازی دارند، کمتر مرتکب بزهکاری آنلاین می‌شوند. سطح معناداری آماره T در این متغیر نیز بیانگر تأیید فرضیه دوم است؛ یعنی بین میزان آگاهی از فضای مجازی و میزان ارتکاب رفتار بزهکارانه در فضای مجازی رابطه معناداری وجود دارد.

فرضیه سوم: میزان بتای استاندارد برای متغیر کنترل خانواده ۰/۲۱- است که با سطح خطای ۰/۰۰۱ بیانگر معنادار بودن آن است؛ بنابراین می‌توان گفت که با تغییر

یک انحراف استاندارد در متغیر کنترل خانواده ۰/۲۱ - انحراف استاندارد در متغیر بزهکاری آنلاین تغییر ایجاد می‌شود. پاسخگویی که خانواده‌هایشان کنترل بیشتری بر استفاده آن‌ها از فضای مجازی دارند به میزان کمتری مرتکب بزهکاری آنلاین می‌شوند. سطح معناداری آماره T در این متغیر نیز بیانگر تأیید فرضیه سوم است؛ یعنی بین کنترل خانواده و میزان ارتکاب رفتار بزهکارانه در فضای مجازی رابطه معناداری وجود دارد.

فرضیه چهارم: اطلاعات مربوط به متغیرهای مستقل (پیش‌بین) در جدول بالا آمده است. میزان بتای استاندارد برای متغیر سن ۰/۱۳۷ است که با سطح خطای ۰/۰۱۶ بیانگر معنادار بودن آن است؛ لذا می‌توان گفت که با تغییر یک انحراف استاندارد در متغیر سن ۰/۱۳۷ انحراف استاندارد در متغیر بزهکاری آنلاین تغییر ایجاد می‌شود. پاسخگویان در سنین بالاتر بیشتر مرتکب بزهکاری آنلاین می‌شوند. سطح معناداری آماره T در این متغیر بیانگر تأیید فرضیه چهارم است؛ یعنی بین سن با میزان ارتکاب رفتار بزهکارانه در فضای مجازی رابطه معنادار وجود دارد. با توجه به مثبت بودن مقدار بتا، بدان معنا است که دانش پاسخگویان هرچه قدر از لحاظ سنی بزرگتر می‌شوند، بیشتر مرتکب رفتار بزهکارانه در فضای مجازی خواهند شد.

در خصوص متغیر جنس در فرضیه چهارم، همان‌طور که داده‌ها نشان می‌دهد مقدار بتای استاندارد متغیر جنس ۰/۲۴ است. این مقدار معنادار بوده و نشان می‌دهد که بین دختران و پسران از نظر میزان بزهکاری آنلاین تفاوت وجود دارد؛ بنابراین وجود رابطه معنادار بین جنسیت و میزان ارتکاب رفتار بزهکارانه در فضای مجازی تأیید می‌شود. با توجه به اینکه سطح معناداری مقدار T بزرگتر از ۰/۰۵ است، بخشی از فرضیه چهارم درباره متغیر درآمد و مقطع تحصیلی محقق نمی‌شود. در واقع بین دو متغیر درآمد و مقطع تحصیلی با میزان ارتکاب بزهکاری آنلاین رابطه معنادار وجود ندارد. دو نکته در اینجا مطرح است، نکته اول افراد معمولاً از گفتن حقیقت درباره میزان درآمد خودداری می‌کنند؛ بنابراین ممکن است پاسخگویان درآمد واقعی خانواده خود را نگفته باشند. همچنین عدم تفاوت در بین مقاطع مختلف تحصیلی از نظر میزان بزهکاری آنلاین می‌تواند به این معنا باشد که پاسخگویان در هر مقطع تحصیلی ممکن است مرتکب بزهکاری آنلاین بشوند.

نتیجه‌گیری

نسل‌های جدید به‌ویژه در سنین نوجوانی و اوایل جوانی به‌شدت با دنیای اینترنت و فضای مجازی درآمیخته هستند. اینترنت، کامپیوتر، موبایل و تبلت بخشی جدایی‌ناپذیر از

زندگی آن‌ها است. غیر از جنبه‌های سرگرمی و پرکردن اوقات فراغت، فضای مجازی برای زندگی امروزی کاربردی است. بسیاری از ارتباطات درسی و رفع بخش زیادی از نیازهای نوجوانان و دانش‌آموزان در فضای مجازی رخ می‌دهد. از این رو، نمی‌توان آن‌ها را از ورود به دنیای مجازی جلوگیری کرد. آنچه لازم است هدایت، نظارت و آموزش نسل نوجوان برای استفاده بهینه از فضای مجازی است.

امروزه اینترنت به چاقوی جراحی می‌ماند. از یک سو می‌توان از آن برای ارتقای فکری، فنی، رشد و توسعه خلاقیت‌ها و استعدادهای نوجوانان استفاده کرد و از سوی دیگر این فضا می‌تواند موجب انحطاط رفتاری و اخلاقی و بروز انواع بزهکاری‌های آنلاین شود. در این تحقیق نشان داده شد که میزان استفاده از فضای مجازی در اوقات فراغت دارای ارتباط معنادار با رفتار بزهکارانه است. نباید دسترسی و استفاده نوجوانان از فضای مجازی نامحدود باشد. آن‌ها باید به شکلی حساب‌شده و صرفاً به اندازه نیاز در فضای مجازی وقت بگذرانند. به‌ویژه اینکه میزان کنترل والدین با رفتار بزهکارانه در فضای مجازی نیز ارتباط معناداری دارد. این دو متغیر با هم می‌توانند رفتار بزهکارانه را کاهش دهند. از یک طرف والدین با نظارت و کنترل درست خود اجازه استفاده‌های نامناسب را به نوجوانان نمی‌دهند و از طرف دیگر دسترسی آن‌ها را نیز محدود می‌کنند تا نوجوان بیش از حد، وقت صرف فضای مجازی نکند. در تحلیل این یافته‌ها، مطابق با نظریه کاشت باید گفت شیوه بازنمایی بسیاری از محتواها توسط شبکه‌های اجتماعی در قالب رسانه، دارای اهمیت و جالب توجه است. به نوعی که شبکه‌های اجتماعی با انعکاس برخی انحرافات و شیوه‌های گوناگون ارتکاب جرم، می‌توانند در تمایل به بزهکاری در میان نوجوانان مؤثر باشند.

نکته مهم‌تر میزان آگاهی از فضای مجازی است. در پرسشنامه این مقاله میزان آشنایی پاسخگویان با قوانین و مقررات، مصادیق مجرمانه در فضای مجازی و همچنین آشنایی با ضرورت‌های فنی کار در این فضا بررسی می‌شود. نوجوانان به میزانی که نسبت به قوانین و مقررات آگاهی داشته باشند، کمتر سراغ رفتارهای بزهکارانه می‌روند؛ بنابراین پیش از هر چیز باید نوجوانان را درباره فضای مجازی آموزش داد و همه جوانب مثبت و منفی و پیامدهای فعالیت در فضای مجازی را برای آن‌ها توضیح داد. همچنین یافته‌های پژوهش در خصوص بزهکاری آنلاین براساس نظریه یادگیری اجتماعی حاکی از این واقعیت است که نوجوانان رفتارهای بزهکارانه از گروه‌های مختلفی همچون گروه همسالان و محیط حاکم بر شبکه‌های اجتماعی فرا می‌گیرند.

منابع و مآخذ

- احمدی، حبیب (۱۳۹۲). جامعه‌شناسی انحراف. تهران: انتشارات سمت.
- اطه‌ری، اسدالله، یغموری، مریم (۱۳۹۵). تأثیر شبکه‌های اجتماعی بر تعاملات اجتماعی نوجوانان دختر مدارس غیرانتفاعی آموزش و پرورش منطقه یک. *اسلام و علوم اجتماعی*، ۸ (۱۵).
- پیمایش ارزش‌ها و نگرش‌های جوانان سال (۱۳۹۲). مرکز مطالعات و پژوهش‌های راهبردی وزارت ورزش و جوانان.
- خلج‌آبادی فراهانی، فریده (۱۳۹۸). مواجهه با محتوای خارج عرف جنسی در اینترنت و فضای مجازی و تأثیر آن بر رفتار جنسی. *خانواده‌پژوهشی*، ۱۵ (۵۷).
- رسول‌زاده اقدم، صمد، میرمحمدتبار، سید محمد، افشار، سیمین، عدلی‌پور، علی (۱۳۹۴). تحلیل جامعه‌شناختی پیامدهای رسانه‌های اجتماعی بر ارزش‌های جوانان ایرانی. *راهبرد اجتماعی فرهنگی*، ۵ (۱۷)، ۹۴-۶۵.
- رهگشا، امیرحسین، موسوی، سید ایمان، علوی اردکانی، سیدمحمد رضا (۱۳۹۸). پیشگیری رشدمدار از بزهکاری کودکان و نوجوانان در فضای سایبر. *ماهنامه آفق علوم انسانی*، (۱۰).
- سبحانی‌نژاد، مهدی، پورطهماسبی، سیاوش، تاجور، آذر (۱۳۸۸). چالش‌ها و کارکردهای فرهنگی و اجتماعی تلفن همراه و راهکارهای اصلاح آن. *مهندسی فرهنگی*، (۳۱-۳۲).
- شاملو، باقر (۱۳۹۰). عدالت کیفری و اطفال. تهران: انتشارات سمت
- صدیق سروسرستانی، رحمت‌الله (۱۳۸۶). آسیب‌شناسی اجتماعی (جامعه‌شناسی انحراف). تهران: انتشارات سمت.
- عبدالرحمانی، علیرضا، حکیمی‌نیا، بهزاد، باقری، امیرسعید، سپیانی، مریم (۱۳۹۷). نقش شبکه‌های اجتماعی موبایلی در وقوع جرائم اخلاقی. *فصلنامه پژوهش‌های اطلاعاتی و جنایی*، ۱۳ (۳).
- عدلی‌پور، صمد، قاسمی، وحید، میرمحمدتبار، سیداحمد (۱۳۹۳). تأثیر شبکه اجتماعی فیس‌بوک بر هویت فرهنگی جوانان شهر اصفهان. *فصلنامه علمی و پژوهشی تحقیقات فرهنگی*، ۷ (۱)، ۲۸-۱.
- علی‌اکبری، نگین، نصیری زرنندی، زینب (۱۳۹۸). تأثیر فضای مجازی بر آسیب‌های اجتماعی. *پیشرفت‌های نوین در روان‌شناسی*، (۱۶).
Doi: <https://doi.org/10.7508/ijcr.2014.25.001>
- فرامرزیانی، سعید، هاشمی، شهناز، فرهنگی، علی‌اکبر (۱۳۹۵). نقش شبکه‌های اجتماعی تلفن همراه بر ارزش‌های اجتماعی (مطالعه موردی جوانان و میان‌سالان ساکن در شهرهای پنج استان کشور). *پژوهش‌های ارتباطی*، ۲۳ (۸۷)، ۱۱۳-۱۱۳.
Doi: <https://doi.org/10.22082/cr.2016.23262>
- فرهمندپور، مریم (۱۳۸۷). دختران و کاربرد اینترنت. *مطالعات راهبردی زنان*، ۱۱ (۴۱).
- کرد علی‌وند، روح‌الدین، محمدی، مهدی، میرزایی، محمد (۱۳۹۵). گونه‌شناسی جرایم سایبری در قانون جرایم رایانه‌ای و گزارشی مختصر از وضعیت بزهکاری سایبری با تکیه بر آمار پلیس فتا. کتاب مجموعه مقالات اولین همایش مقابله با جرایم سایبری، چالش‌ها و راهکارها، تهران، پلیس فضای تبادل و تولید اطلاعات ناجا.
- مهدی‌زاده، شراره، خسروی، وحیده (۱۳۸۸). بررسی میزان تماشای ماهواره و تأثیر آن بر سبک زندگی. *مجله جامعه‌شناسی معاصر*، ۱ (۲)، ۸۸-۱۰۴.
- هنسون، بیلی (۱۳۹۳). مزاحمت در فضای مجازی. *دانشنامه بزه‌دیده‌شناسی و پیشگیری از جرم ترجمه فاطمه قناد، زیر نظر علی‌حسین نجفی ابراندآبادی*، جلد اول، نشر میزان.

تبیین عوامل مرتبط با تمایل به بزهکاری در شبکه‌های اجتماعی [...] |

- Akers, R. L. & Jennings, W. (2009). Social learning theory. In J. Miller, *Criminology A Reference Handbook*. sage.
- Carswell, S. B. (2007). *Delinquency among African American youth: Parental attachment, socioeconomic status and peer relationships*. LFB Scholarly Publishing.
- Hammermeister, J. & Brock, B. (2005). Life Without TV? Cultivation Theory and Psychosocial Health Characteristics of Television-Free Individuals and Their Television-Viewing Counterparts. *Health Communication*, 17(3), 253-264.
- Lersch, K.M. (1999). Social Learning Theory and Academic Dishonesty. *International Journal of Comparative and Applied Criminal Justice*, 23(1), 103-114.
- Siegel, L. & Welsh, B. (2014). *Juvenile delinquency: Theory, practice, and law*. Cengage Learning.
- Vito, Gennaro F. Maahs, Jeffrey, R. Holmes, Ronald M. (2005). *Criminology: Theory, research, and policy*. Jones & Bartlett Learning.
- Webb, E. (2007). Delinquency: the Role of the Paediatrician. *Paediatrics and Child Health*, 17(11), 439-442.

Desirable educational components and indicators in primary schools from the view of manager in covid 19 situations

Ashraf Zohrevand, Ph.D. In Cultural Sociology, Islamic University Azad. Tehran Research Sciences Branch. Email: a-b-baraka@yahoo.com

Abstract

The purpose of this research is to identify the components and desirable educational indicators in elementary schools. The current research is a phenomenological study and one of the types of qualitative research, based on the lived experiences of managers, it examines and analyzes the conditions caused by the spread of Corona and the role of managers in these special conditions. The participants of this research are 35 principals of primary schools in district 1 and 2 of Ray city, who were selected purposefully. In this study, according to the purpose of the research, the type and nature of the research questions, in-depth and semi-structured interview tools have been used. After introducing the objectives of the research to the interviewees, all interviews were recorded and immediately typed and continued until data saturation. The average duration of each interview was about 50 minutes. Coding on two open and axial levels was used for data analysis. In this research, 4 main questions and several sub-questions were asked during the interview to deepen the information. Interviews continued until data saturation was reached. In addition to the coder, revision by technical professors and experts was also used. A total of 362 codes were extracted, which were reduced to 52 codes after removing similar codes, which were categorized into 13 components, 6 categories and finally 3 main dimensions (teacher, manager and learning environment). The results indicate that the quality implementation of the dimensions and components extracted in this research will increase the efficiency of the teaching-learning process in the conditions of Corona and improve the quality of education in the virtual space.

Keywords

Educational methods, Elementary school, Effective role, Role.

مؤلفه‌ها و شاخص‌های مطلوب تربیتی در مدارس ابتدایی از منظر مدیران مدارس در شرایط کرونا

اشرف زهره‌وند^۱

چکیده

هدف از انجام این پژوهش، شناسایی مؤلفه‌ها و شاخص‌های مطلوب تربیتی در مدارس ابتدایی است. پژوهش حاضر پدیدارنگاری و از انواع پژوهش‌های کیفی است که براساس تجارب زیسته مدیران به واکاوی شرایط ناشی از شیوع کرونا و نقش مدیران در این شرایط خاص می‌پردازد. شرکت‌کنندگان این پژوهش ۳۵ نفر از مدیران مدارس ابتدایی ناحیه یک و دو شهر ری هستند که به‌صورت هدفمند انتخاب شدند. در این مطالعه با توجه به هدف تحقیق، نوع و ماهیت سؤالات پژوهش از ابزار مصاحبه عمیق و نیمه‌ساختاریافته استفاده شده است. کلیه مصاحبه‌ها پس از معرفی اهداف پژوهش به مصاحبه‌شوندگان، ضبط و بلافاصله تایپ شد و تا اشباع داده‌ها ادامه یافت. میانگین مدت هر مصاحبه حدود پنجاه دقیقه بود. برای تحلیل داده‌ها از کدگذاری در دو سطح باز و محوری استفاده شده است. در این پژوهش چهار سؤال اصلی و چند سؤال فرعی در جریان مصاحبه جهت تعمیق اطلاعات مطرح شد. علاوه‌بر کدگذار از بازنگری توسط اساتید فن و افراد متخصص نیز استفاده شد. در مجموع ۳۶۲ کد استخراج شد که پس از حذف کدهای مشابه به ۵۲ کد تقلیل یافت که در سیزده مؤلفه، شش مقوله و درنهایت سه بُعد اصلی (معلم، مدیر و محیط یادگیری) دسته‌بندی شدند. نتایج حاکی از این است که اجرای با کیفیت ابعاد و مؤلفه‌های استخراج‌شده در این پژوهش موجب بهره‌وری فرایند یاددهی-یادگیری در شرایط کرونا و بهبود کیفیت آموزش در فضای مجازی می‌شود.

واژگان کلیدی

دوره ابتدایی، شیوه‌های تربیتی، نقش، نقش مؤثر.

مدرسه نهادی اجتماعی است و نشان‌دهنده فرهنگ مخصوص جوامع مختلف است که به دانش‌آموز جهان‌بینی، عادت‌ها و رسوم، مهارت‌ها و دانش عینی را عرضه می‌کند. این چنین مجموعه‌ای باید به‌گونه‌ای طراحی شود که به انسان حس معنی، ارتباط و مفهوم انتقال دهد. آموزش باید در محیطی صورت گیرد که ارائه‌کننده فرصت‌های جدید برای هر دانش‌آموز باشد. در چنین محیطی قرار گرفتن باعث می‌شود تا فرد یادگیرنده به اکتشاف در خود و محیط پیرامونش بپردازد و زمینه‌های رشد و یادگیری در وی ارتقا یابد (جعفری، ۱۴۰۰: ۹۷).

از زمانی که مدارس به‌عنوان سازمانی رسمی برای آموزش، تربیت و یادگیری به وجود آمدند، با اهداف و ویژگی‌های متنوعی ایجاد شده‌اند. از جمله دلایل تغییر اهداف، نیازهای جامعه و تعاریف حکومت‌ها از وجود مدرسه بوده است و نشان‌دهنده اینکه مدرسه به‌عنوان سازمان اثرگذار در جامعه نقش مهمی دارد.

اهمیت مدرسه به‌عنوان سازمان تربیت‌کننده نیروی انسانی به‌مرور برای کار فراتر رفته و به محلی برای تحول جامعه در ابعاد مختلف توسعه یافته است. به عبارت دیگر، اکنون مدرسه محلی است که گام‌های نخست ساخت جامعه آینده در آن رقم می‌خورد (مرتضایی سرمور و خراسانی نژاد، ۱۴۰۰: ۷۸). براساس سیر تاریخی، مدارس دارای انواعی هستند که در یکی از این تقسیم‌بندی‌های رایج سه نوع مدرسه سنتی^۱، صمیمی^۲ و همکارانه^۳ قابل شناسایی است (Braun & Clarke, 2019).

زندگی در شرایط شیوع بیماری ناشناخته کووید ۱۹ و تحولات و جهش‌های شتابنده آن به فرایند ایجاد نگرش، تولید دانش و شکل‌گیری مهارت‌ها و به‌ویژه شایستگی‌ها در امر آموزش در فضای مجازی سرعت بخشیده است (ابوترابی، ۱۳۹۸: ۴۵). یکی از این شایستگی‌ها، توانمندی مدیران است. بدون تردید رهبری و مدیریت، موتور توسعه هر نظام است و یافته‌های جهانی بر این باورند که کیفیت هر سازمان به کیفیت رهبران و مدیران آن وابسته است (جعفری، ۱۴۰۰: ۹۱). در واقع مؤسسات آموزشی، در شمار محیط‌هایی هستند که به دلیل داشتن سهم فراوان در توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی، بیشتر مورد توجه مردم دنیا قرار دارند. مدیریت می‌تواند تلفیقی از تجربه، علم و هنر برای سازماندهی، برنامه‌ریزی، هدایت اجرا، ارزشیابی و اصلاح نارسایی‌ها برای پیشبرد فعالیت‌های هدف در قالب ساختار مشخص و روابط قابل کنترل باشد (حسینی‌خواه، ۱۳۹۷: ۷۸).

1. conventional school

2. congenial school

3. collegial school

به اعتقاد شنون^۱ (۲۰۱۳) عضو حیات‌بخش هر سازمان، مدیریت آن است. مدیریت در زمان حال به‌اندازه‌ای پیچیده شده است که مطالعه و بررسی فرایندهای اصلی آن لازم است. یکی از فرایندهای مدیریت مدرسه، برنامه‌ریزی درسی است که طبق تعریف وانگ^۲ (۲۰۲۱) عبارتست از محتوا و جریان رسمی و غیررسمی که از طریق آن، یادگیرندگان زیر نظر مراکز آموزشی معلومات و شیوه‌درک و فهم را به دست می‌آورند، مهارت‌ها را فرامی‌گیرند یا نگرش و ارزش‌گذاری یا نظام ارزشی خود را تغییر می‌دهند. به عبارت دیگر برنامه‌درسی علاوه‌بر مفاهیم مذکور، چگونگی محتوای دروس، روش تدریس، نحوه اجرا و ارزشیابی را مورد بررسی قرار می‌دهد. استراتژی‌ها یا راهبردهای اجرایی مدیران مدارس، باید با ارزش‌ها و نیازهای دانش‌آموزان و گیرندگان خدمات آغاز شود. مدیران فرایندمدار، باید با تمرکز بر فرایند، اصلاح، بهبود و بهینه‌سازی آن از امکانات محدود و موجود، حداکثر استفاده را متوجه مدرسه نمایند (خادمی فرد، ۱۳۹۹: ۲۱). مدیریت یک نظام طرح‌ریزی برنامه‌درسی شامل بسیاری وظایف است که از مهم‌ترین آن‌ها، وظیفه هماهنگی تمام فرایندها است. یکی از این فرایندها، هدایت برنامه‌های درسی یا همان اجرای برنامه‌درسی است؛ زیرا مفهوم مدیریت آموزشی به ساده‌ترین بیان، فرایندهای هدایت و رهبری برنامه‌های درسی در قلمرو مأموریت‌ها و مسئولیت‌های محوله است (دل پیشه، ۱۳۹۶: ۶۹).

مدرسه پس از خانه، مهم‌ترین مکانی است که دانش‌آموزان در آن به سر می‌برند و نقش آن با گذشته، تفاوت‌های زیادی داشته است و به‌جای پرداختن صرف به مواد درسی و انتقال دانش، به تمام ابعاد زندگی انسان (تعلیم و تربیت تمام ساحتی (می‌پردازد) سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). کودکان از چهار، پنج یا شش تا هجده سالگی تحت تعلیم مدرسه قرار می‌گیرند که سن مدرسه از مهم‌ترین دوران شکل‌گیری شخصیت فرد است. کشورها همه‌ساله برای مدارس به‌عنوان رکن اساسی تعلیم و تربیت، در جهت تربیت رسمی کودکان و نوجوانان و ارائه مهارت‌های لازم در سطوح، مقاطع مختلف و رشته‌های مورد نیاز، گسترش امکانات افراد، رفع نیازهای جامعه و تحقق بخشیدن به هدف‌های آموزش و پرورش سرمایه‌گذاری می‌کنند (دل پیشه، ۱۳۹۶: ۶۴).

یکی از اقدامات زیربنایی تحولی در آموزش و پرورش پس از انقلاب ۵۷، تدوین سندی جامع به‌عنوان نقشه راه بود که تحت عنوان «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» در آذر ماه ۱۳۹۰ پس از سال‌ها فعالیت و پژوهش علمی رونمایی شد. این سند در سه بخش فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران، فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی

ایران و رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران تدوین شده است. بر پایه این سند، مدرسه جلوه‌ای است از مراتب حیات طیبه و جامعه سالم، کانون عرضه خدمات و فرصت‌های تربیتی، زمینه‌ساز درک و اصلاح موقعیت توسط متریبان و تکوین و تعالی پیوسته هویت آنان براساس نظام معیار اسلامی، تجلی بخش فرهنگ غنی اسلامی، نقطه اتکای دولت و ملت در رشد و تعالی کشور و کانون تربیتی محله، برخوردار از قدرت تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی در حوزه‌های عملیاتی، نقش‌آفرین در فرایند انتخاب آگاهانه و اختیاری مسیر زندگی فردی و اجتماعی متریبان براساس نظام معیار اسلامی، خود ارزیاب، رقابت‌پذیر و پاسخگو نسبت به نظارت و ارزیابی بیرونی، تأمین‌کننده محیط امن، سالم، با نشاط، دوست‌داشتنی و برخوردار از هویت جمعی، برخوردار از مربیان دارای هویت یکپارچه طبق نظام معیار اسلامی و شایستگی‌های حرفه‌ای عوامل سهیم و مؤثر و متکی بر مشارکت ذی‌نفعان، برخوردار از بهره‌فناوری آموزشی در سطح معیار برنامه‌های درسی در سایه تلاش‌های بی‌وقفه و مجاهدانه برنامه‌ریزان درسی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی، تدوین و برای اجرا آماده می‌شود. براساس همین برنامه‌های درسی، تلاش می‌شود تا جمعیت لازم‌التعلیم کشور تحت آموزش قرار گیرد. برنامه‌های درسی به مجموعه فرصت‌های تربیتی نظام‌مند و طرح‌ریزی شده (از سطح ملی ... تا مدرسه و کلاس درس) اطلاق می‌شود که متریبان برای کسب شایستگی‌های لازم جهت درک و اصلاح موقعیت براساس نظام معیار در مسیر قرار می‌گیرند. زیرنظام برنامه درسی شامل ابعاد چهارگانه طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی است. مشارکت بیشتر مدارس (معلمان ...) در تدوین برنامه درسی با توجه به متمرکز بودن آن می‌تواند به ابعاد کیفیت برنامه‌های درسی کمک نماید. در عین حال به‌طور ویژه وظایف اجرای برنامه درسی (از طریق تدریس، ارزشیابی ...) بر عهده مدارس می‌باشد که این نقش، بسیار ممتاز و منحصر به فرد است. در این فرایند هماهنگی تدریس و ارزشیابی با رویکردهای حاکم بر برنامه‌های درسی با توجه به سند تحول و برنامه درسی ملی ضروری است. در این میان نکته مهم، مقصد برنامه‌های درسی است (حاجی بابایی، ۱۳۹۱: ۵۹). نحوه اجرای یک برنامه از چگونگی تهیه آن پراهمیت‌تر است؛ زیرا تا وقتی که یک برنامه اجرا نشده است، گویا وجود ندارد و دیگر اینکه بهترین برنامه آموزشی تهیه شده به علت اجرای ناقص، می‌تواند نتایج دل‌سردکننده‌ای به دست دهد. این در حالی است که از یک برنامه درسی نارسا در صورتی که درست اجرا شود، می‌توان نتایج رضایت‌بخشی را به دست آورد (رجبعلی پور، ۱۳۹۳: ۸۶). اگر برای مرحله اجرا، پیش‌بینی‌ها و اقدامات لازم از قبل صورت پذیرد و بستر مناسب اجرای برنامه

درسی فراهم آید؛ احتمال موفقیت در برنامه درسی به حداکثر خواهد رسید. مدیران باید بتوانند با برنامه‌ریزی درست، امکانات و نیروهای انسانی از طریق سازماندهی، برنامه‌ریزی و هدایت اجرا، ارزشیابی و اصلاح نارسایی‌ها، هماهنگی به وجود آورند و این هماهنگی به دلیل پیچیدگی مدارس امروز بسیار دشوار است.

مدارس و کلاس‌های درس امروز، بسیار ناهمگن‌تر و پیچیده‌تر (مجازی و حضوری) از مدارس و کلاس‌های گذشته‌اند. به دلیل وجود تفاوت‌های فردی و فرهنگی چه در جامعه دانش‌آموزی و چه در جامعه معلمان و کارکنان مدارس و نیز به دلیل چند وجهی بودن فرهنگ و محیط مدارس و کلاس‌ها، معلمان و مدیران مدارس به‌عنوان رهبران آموزش و مسئولان چرخه یادگیری با مشکلات متعدد و متنوع جهت این هماهنگی روبه‌رو هستند. بررسی نتایج پژوهش‌های انجام‌شده، بیانگر این است که مدیران و رهبران آموزشی سهمی فراوانی در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارند. مدیریت توانمند و کارآمد قادر است با به‌کارگیری ظرفیت‌ها و امکانات بالقوه و مستعد سازمان، بستری شایسته برای توسعه پایدار و همه‌جانبه پدید آورد (جعفری و سیادت، ۱۳۸۹: ۷۵). به‌طوری که اگر قرار باشد در نظام آموزش و پرورش تحولی صورت گیرد، این تحول باید از مدیریت نظام آغاز شود (Braun & Clark, 2019: 93)؛ زیرا موفقیت یا شکست مدارس، معمولاً به این سبب است که آیا آن‌ها مدیریت خوبی دارند یا خیر؟ به‌همین دلیل در این تحقیق به دنبال مؤلفه‌ها و شاخص‌های مطلوب تربیتی در مدارس ابتدایی و نقش کلیدی مدیران در پیاده‌سازی و بهینه‌سازی این شاخص‌ها می‌باشیم.

پیشینه تحقیق

مطالعات متعددی پیرامون موضوع پژوهش حاضر از سوی پژوهشگران انجام شده است. در ادامه به گزیده‌ای از آن‌ها اشاره می‌شود:

ابراهیمی و دیانتی (۱۴۰۰) در مقاله‌ای تحت عنوان «انواع شاخص‌های مطلوب تربیتی و تأثیر آن بر تربیت دانش‌آموزان در مدارس» به این نتیجه رسیدند که اگر تربیت را به سه قسم تربیت بدنی، تربیت عقلی و تربیت روانی تقسیم کنیم، اسلام در یک نظام هماهنگ درباره هر قسم از این انواع سخنانی حکیمانه دارد. این نظام تربیتی هماهنگ، باید در محیطی مناسب به آدمی القا شود. منظور از محیط، تمام عوامل خارجی است که در موجود زنده از آغاز رشد وجود دارد. اگرچه عوامل محیطی بسیار فراوان است، اما در تقسیم اولیه می‌توان آن را به دو قسم مادی و معنوی تقسیم کرد.

گودرزی و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی تحت عنوان «عناصر برنامه درسی تربیت

اجتماعی در مدارس مبتنی بر الگوی تایلر ویژگی‌ها و الزامات» به این نتیجه رسیدند ویژگی‌های عناصر برنامه درسی تربیت اجتماعی مشتمل بر مقولاتی مانند هدف (شناختی، عاطفی و روانی حرکتی)، محتوی (انتخاب و سازماندهی)، روش‌های یاددهی و یادگیری (گزینش و روش‌ها) و ارزشیابی (اصول و روش‌ها) شکل می‌گیرد و یافته‌ها نشان‌دهنده آن بود که شناسایی ویژگی‌های عناصر برنامه درسی تربیت اجتماعی می‌تواند چارچوب و خطوط راهنمایی برای تعیین مسیر و استراتژی در زمینه تدوین اهداف، تولید محتوا، روش‌های آموزش و شیوه ارزشیابی فعالیت‌های یادگیری در نظام آموزش باشد و مبتنی بر آن طراحان برنامه درسی برای توسعه ویژگی‌های عناصر برنامه درسی تربیت اجتماعی و ارتقای کیفیت آموزشی تدابیر شایسته اتخاذ کنند.

اسماعیلی و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی تحت عنوان «بررسی رابطه فعالیت‌های فرهنگی مدارس و تربیت فرهنگی دانش‌آموزان در آموزش و پرورش منطقه پنج شهر تهران» به این نتیجه رسیدند. با توجه به مثبت بودن علامت ضریب رگرسیونی می‌توان گفت فعالیت‌های فرهنگی مدارس بر تربیت دانش‌آموزان در آموزش و پرورش منطقه پنج شهر تهران تأثیر مثبت دارد. تربیت فرهنگی در حوزه بینشی دانش‌آموزان، دارای رتبه اول و متغیر تربیت فرهنگی در حوزه رفتاری دانش‌آموزان دارای رتبه آخر است.

خاکی (۱۴۰۰) این پژوهش با هدف بررسی ویژگی‌های مدرسه مطلوب از دیدگاه دانش‌آموزان به شیوه نظریه داده‌بنیاد انجام شد. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی استان قم تشکیل می‌دادند. نتایج به‌دست‌آمده از تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که توصیف آن‌ها از مدرسه خود این است که کادر مدرسه رفتار مناسبی ندارند. امکانات آموزشی مناسبی ندارد و امور تربیتی را از عمده‌ترین مسائل مدرسه خود توصیف کردند. از مدرسه خود به‌دلیل عدم امکانات آموزشی، تربیتی و بهداشتی و برخورد نامناسب کادر آموزشی رضایت نداشتند. بهترین مقطع پنجم و ششم و بهترین دوران با معلمان خوب و محیط سرشار از تفریح دانستند. زنگ‌های ورزش و علوم تجربی بهترین ساعت‌ها و بهترین مکان را حیاط مدرسه توصیف کردند. خسته‌کننده‌ترین زمان را مراسم صبحگاهی، زنگ ریاضی و کلاس‌های انعطاف‌ناپذیر دانستند. اشتیاق آمدن به مدرسه را دیدار دوستان، روزهایی که روش تدریس نوین داشتند، توصیف کرده‌اند؛ لذا مدرسه مطلوب از دیدگاه دانش‌آموزان این است که نخست امکانات آموزشی، تفریحی و سرگرم‌کننده داشته باشد، دوم روابط کادر مدرسه با دانش‌آموزان در سطح خوبی باشد، سوم معلمان محیطی با نشاط را در کلاس درس به ارمغان بیاورند، چهارم مدرسه مکانی برای

تربیت اجتماعی، علم‌آموزی، سرگرم‌کننده و برای توسعه شغل آینده باشد. علیپور و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی تحت عنوان «ادراک معلمان از نقش برنامه درسی در بهبود تربیت شهروندی دانش‌آموزان ابتدایی» به این نتیجه رسیدند از دید معلمان، برنامه درسی توانسته است در رفتارهای دانشی (۳/۱۵)، رفتارهای فرهنگی ملی (۳/۶۳) و رفتارهای اجتماعی (۳/۵۱) در بهبود تربیت شهروندی دانش‌آموزان ابتدایی در حد متوسط به بالا عمل کرده است و در تربیت شهروند الکترونیک (۳/۰۷) در سطح مطلوب عمل نکرده است.

حاجی بابایی (۱۳۹۰) هدف این پژوهش، ارائه مدل مفهومی از مدرسه با شاخص‌ها و مؤلفه‌هایی مبتنی بر نقشه جامع علمی کشور و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بود. ارکان اصلی این مدرسه مدیر، معلم، دانش‌آموز و برنامه آموزشی و درسی است و مؤلفه‌های اصلی آن مدیریت و رهبری توانمند و آگاه، برنامه‌های درسی مناسب، فضای با نشاط، نیروی انسانی توانمند، تجهیزات و فناوری کافی و مناسب است که در تداوم فعالیت آن نقش اساسی دارند. این مدرسه زمینه‌ساز تحقق مراتب حیات طیبه در دانش‌آموزان و کانون عرضه خدمات و فرصت‌های تعلیم و تربیت به فراگیران بوده، تکوین و تعالی پیوسته هویت آنان براساس نظام معیار اسلامی را ضمانت می‌نماید. مدرسه‌ای که در ارتقای کیفیت آموزشی و پرورشی و رشد و شکوفایی استعدادها و دانش‌آموزان موفقیت کامل داشته و به تعبیر دیگر همه فراگیران، معلمان، اولیاء و اهالی براساس مسئله اصلی پژوهش، پرسش‌های پژوهش این‌گونه مطرح می‌شوند که:

۱. کیفیت اجرای برنامه درسی در شرایط کرونا در مدارس چگونه است؟

۲. مؤلفه‌های اجرای برنامه درسی در شرایط کرونا در مدرسه کدامند؟

۳. نقش مدیر در اجرای بهینه برنامه درسی در شرایط کرونا چیست؟

۴. چه عواملی در اجرای برنامه درسی در مدرسه دخیل هستند؟ و نقش آن‌ها چیست؟

والتنه^۱ و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهشی تحت عنوان «جامعه‌پذیری مربوط به احساسات در کلاس با در نظر گرفتن نقش معلمان، همسالان و متن کلاس» عوامل تأثیرگذار جامعه‌پذیری بر احساسات را بررسی کردند. نتایج پژوهش نشان داد که خود تنظیم و سازگاری با محیط می‌تواند بر جامعه‌پذیری دانش‌آموزان تأثیر مستقیم داشته باشد.

گیروان، کنیلی و تانگنی^۲ (۲۰۱۸) به این نتیجه رسیدند برنامه توسعه حرفه‌ای بر درک مثبت معلمان از رشته تحصیلی باورهای معلمان، ارتقا مباحث استدلالی در بین

دانش‌آموزان و بهبود رفتار ارتباطی معلمان و ارتقاء مباحث استدلالی در بین دانش‌آموزان و بهبود شیوه‌های استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات با توسعه حرفه‌ای معلمان رابطه وجود دارد.

کیون^۱ (۲۰۱۷) نیز طی مطالعه‌ای از مهم‌ترین اهداف برنامه‌های درسی تربیت اجتماعی است. برنامه درسی تربیت اجتماعی با پیش‌بینی سازوکارهای لازم و انسجام بخشیدن به ساختارها، رویه‌ها و عناصر برنامه درسی منجر به شکل‌گیری هویت اجتماعی می‌شود.

روش پژوهش

در این مطالعه، پژوهشگر با توجه به هدف تحقیق، نوع و ماهیت سؤالات پژوهشی از ابزار مصاحبه (مصاحبه عمیق و نیمه‌ساختاریافته) و مطالعه اسناد مرتبط مانند سند ملی برنامه درسی ملی، شرح وظایف مجریان برنامه درسی در مدارس، فرم‌های ارزیابی فرایند اجرای برنامه درسی، آیین نامه‌ها و دستورالعمل‌ها در شرایط کرونا و بررسی رعایت پروتکل‌های بهداشتی در مدرسه استفاده کرده است. انتخاب نمونه برای انجام تحقیق پدیدارنگاری محدود نیست؛ بلکه محقق برای یافتن پاسخ سؤالات تا بدان‌جا به مصاحبه ادامه می‌دهد که داده‌ها اشباع شوند؛ بنابراین پژوهشگر با انجام و ثبت دیدگاه مصاحبه‌شوندگان که ۳۵ نفر بودند و به‌صورت هدفمند و از نمونه‌های در دسترس انتخاب شده بودند، نتیجه لازم را برای اشباع داده‌ها به دست آورد. کلیه مصاحبه‌های این ۳۵ نفر پس از بیان اهداف پژوهش به مشارکت‌کنندگان، ضبط و بلافاصله تایپ شد تا بازخوردهای لازم برای مصاحبه‌های بعدی و کفایت و اشباع داده‌ها فراهم شود. میانگین مدت مصاحبه با مشارکت‌کنندگان حدود پنجاه دقیقه بود. در این پژوهش، داده‌های کیفی مبتنی بر مصاحبه بوده است. با توجه به این که هدف اصلی پژوهش، تحلیل دیدگاه‌های مدیران مدارس ابتدایی و اسناد مرتبط در رابطه با مؤلفه‌های اجرای برنامه درسی در شرایط شیوع بیماری کرونا در مدارس است، راهبرد این پژوهش از نوع پدیدارنگاری بوده است. پدیدارنگاری روشی برای تحلیل توصیفی و فهم افراد از پدیده‌هایی است که آن‌ها در طول زندگی حرفه‌ای یا شخصی خود تجربه کرده‌اند (Depoy & Gitlin, 2015: 102). در این پژوهش چهار سؤال در رابطه با هدف، جهت مصاحبه طراحی شده بود. برای مطالعه روایی صوری و محتوایی پرسش‌های مصاحبه با چند تن از اساتید گروه علوم تربیتی و نیز صاحب‌نظران حوزه پژوهش‌های کیفی مشورت شد. همچنین برای سنجش پایایی پرسش‌های مصاحبه از

مؤلفه‌ها و شاخص‌های مطلوب تربیتی در مدارس ابتدایی

روش پایایی همزمان که ناظر بر مقایسه و هم‌افزایی مشاهدات همزمان است، استفاده شد. مصاحبه‌های تایپ‌شده و متن اسناد مرتبط کدگذاری و طبقه‌بندی شدند. کدهای مشابه به لحاظ مفهومی در یک خوشه قرار گرفتند و خوشه‌های مرتبط به لحاظ معنایی در یک طبقه قرار داده و طبقات مشابه در هم تلفیق شدند. مصاحبه‌ها تا رسیدن به اشباع داده‌ها ادامه یافت. جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها تا تکمیل طبقات ادامه یافت. در ادامه، کدهای استخراج‌شده مجدد به شرکت‌کنندگان برگردانده و تأیید شد. علاوه بر آن از بازنگری توسط افراد متخصص نیز استفاده شد؛ به این صورت که یافته‌ها تحلیل شد و نتیجه‌گیری در اختیار اساتید فن و محققین دیگری که هم با موضوع و هدف تحقیق و هم با تحقیق کیفی آشنا بودند قرار گرفت و فرایند کار تأیید شد. در مجموع ۳۶۲ کد استخراج شد که بعد از حذف کدهای مشابه به ۵۲ کد تقلیل یافت که در سیزده مؤلفه، شش مقوله و در نهایت سه بُعد دسته‌بندی شدند که در یافته‌های پژوهش قابل رویت است.

جدول ۱. مدیران مصاحبه‌شونده با مشخصات آن‌ها

کد	سن	سابقه کار	جنسیت	تحصیلات	کد	سن	سابقه تدریس	جنسیت	تحصیلات
۱	۴۵	۲۳	زن	لیسانس	۸	۳۹	۲۰	مرد	فوق لیسانس
۲	۳۳	۱۷	زن	فوق لیسانس	۹	۴۲	۱۸	زن	لیسانس
۳	۴۳	۲۴	زن	دانشجوی دکتری	۱۰	۴۶	۲۵	مرد	لیسانس
۴	۳۸	۱۶	زن	فوق لیسانس	۱۱	۵۱	۳۰	مرد	لیسانس
۵	۴۸	۲۷	زن	لیسانس	۱۲	۳۸	۱۷	مرد	فوق لیسانس
۶	۴۹	۲۹	زن	لیسانس	۱۳	۴۶	۲۵	مرد	لیسانس
۷	۴۳	۲۲	مرد	دانشجوی دکترا					

گزارش یافته‌ها

با توجه به مقوله‌های استخراج‌شده، پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان و تفسیر محتوای مطرح‌شده توسط آنان، سؤالات پژوهش بررسی می‌شود.

• اجرای برنامه درسی در شرایط کرونا در مدرسه شما چگونه است؟

با توجه به اینکه این سؤال بسیار کلی است و مصاحبه‌شوندگان مفهوم برنامه درسی را به درستی واقف نبودند؛ پاسخ‌های آنان نیز بسیار کلی و مبهم بود و مصاحبه‌کننده مجبور شد که مفهوم برنامه درسی را در چند جمله و به صورت خلاصه تشریح کند. به‌طور

کلی مصاحبه شونده‌ها، اجرای برنامه درسی را طبق منابع و امکانات موجود مناسب می‌دانستند و این میزان مطلوبیت را مدیون نیروهای صف و مجریان برنامه که کادر اجرایی و آموزشی مدرسه بوده می‌دانستند و درخواست داشتند که نیروهای ستادی نیز توجه ویژه‌ای به امر آموزش و توانمندی معلمان و در نتیجه آن، کیفیت آموزش دانش‌آموزان داشته باشند. به‌طور مثال مصاحبه‌شونده شماره ۳ بیان کرد که:

«آموزش مؤثر و میزان مشارکت و علاقه دانش‌آموزان بسیار کم‌رنگ شده است و معلمین ما آن توانمندی لازم را جهت کسب کیفیت در آموزش ندارند و ما مجبوریم با توجه به مشکلات تجمیع همکاران از کارگاه‌های دانش‌افزایی به‌صورت برگزاری و بینارهای مجازی بهره بگیریم».

• چه مؤلفه‌هایی در اجرای برنامه درسی در مدرسه شما در شرایط کرونا نقش بازی می‌کنند؟

با توجه به اینکه اولین سؤال اصلی مصاحبه، چپستی مؤلفه‌های اجرای برنامه درسی از نظر مصاحبه‌شونده‌ها بود. در این پژوهش مشخص شد که مصاحبه‌شونده‌ها نظریات متفاوتی درباره این پرسش مطرح کردند. به‌طور کلی گروه بیشتری از آنان، معلم را مؤلفه اصلی می‌دانستند و عده‌ای دیگر مدیر را عامل اصلی در اجرای برنامه درسی دانسته و عوامل دیگر را به‌تبع مسیری که مدیر مشخص می‌کند، مهم می‌دانستند و عده کمی اولیا، اداره و مؤلفه‌های دیگر را مهم می‌دانستند. به‌طور مثال مصاحبه‌شونده کد دو مطرح کردند که «به نظر من حرف اول را معلم‌ها می‌زنند. هرچقدر آن‌ها توانمندتر باشند، بهتر می‌توانند بچه‌ها را هدایت کنند و برنامه درسی را پیاده کنند». مصاحبه‌شونده کد پنج نیز بیان داشتند که «مدیر بسیار نقش‌آفرین است. مدیری که خودش دغدغه آموزش داشته باشد، بهتر می‌تواند کمک‌حال معلم‌ها بوده و شرایط کار را برای آن‌ها تسهیل نماید. مدیر باید تسهیلگر باشد و این همان نقشی است که در سند برنامه درسی هم به آن اشاره شده».

• نقش شما به‌عنوان مدیر در اجرای بهینه برنامه درسی در شرایط کرونا چیست؟

نتایج حاصل از مصاحبه‌ها، حاکی از این مطلب است که مدیران به جهت گستردگی حوزه تأثیرگذاری خود باید به دو بال مهارت‌های مدیریت و کسب ویژگی‌های این پست مجهز باشند. در واقع نیازمند اکتساب دانش، شایستگی‌ها و مهارت‌هایی برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان هستند. لاری (۲۰۰۶) از میان مشاغل گوناگون، مدیریت و رهبری مدرسه در ردیف شغل‌های سخت، دشوار و پرمسئولیت است و به‌دلیل فراهم نبودن تمهیدات لازم

مانند شنا کردن در خلاف جهت آب است و این مهم با کسب توانایی‌ها، شایستگی‌ها و قابلیت‌ها، شدنی و اطمینان‌بخش خواهد بود. مشارکت‌کننده کد هشت در این رابطه بیان داشتند که: «مدیر باید به معاینه آموزش معلمان بپردازد و نظارت کافی بر تدریس و ایجاد انگیزه و حتی ارزشیابی آنان داشته باشد و به موقع به آن‌ها بازخورد بدهد تا مسائل سریع حل شوند و لازمه این کار، توانمندی خود مدیر است» و همچنین مصاحبه‌شونده کد نه مطرح کردند که: «مدیر خیلی می‌تواند در کیفیت اجرای برنامه درسی نقش داشته باشد؛ چون هم می‌تواند از موضع دانشی خود پیش بیاید و هم موضع قدرت. مدیری که خودش به مسائل تدریس و آموزش مسلط باشد و به اهمیت آموزش پی برده باشد، بهتر می‌داند که توانمندی معلم‌ها چقدر مهم است و بهتر می‌تواند تسهیلگر بوده و کارگاه‌های آموزشی برای آن‌ها تدارک ببیند».

• آیا عوامل دیگری در اجرای برنامه درسی در مدرسه شما در شرایط کرونا دخیل هستند؟ نقش آن‌ها چیست؟

با توجه به نکات طرح‌شده توسط مصاحبه‌شوندگان می‌توان استنباط کرد که محیط یادگیری و جذابیت آن، همچنین استفاده از دیگر محیط‌های یادگیری و تجهیزات و امکانات آموزشی، می‌توانند در اجرای کیفی برنامه درسی دخیل باشند که در این مهم، جذب منابع مالی نمود می‌یابد. به‌طور مثال مشارکت‌کننده شماره یازده در این رابطه خاطر نشان کردند که: «محیط یادگیری مختص چهار دیواری مدرسه نیست و هر جایی می‌تواند مدرسه و محل یادگیری تلقی شود. پس اولیا، جامعه محلی و ما معلمین می‌توانیم نقش‌آفرین باشیم» و همان‌طور که در سند برنامه درسی آمده است: «گرچه مدرسه و فضای آموزشی و پرورشی آن مانند: کلاس درس، کارگاه، آزمایشگاه، نمازخانه، مکان‌های ورزشی و نظایر آن به‌مثابه محیط‌های یادگیری پایه و اصلی به شمار می‌آیند، ولی یادگیری صرفاً به محیط مدرسه منحصر نشده است و محیط‌های خارج از آن را مانند: فرهنگ‌سراها، پژوهش‌سراها، دانش‌آموزی، مساجد، موزه‌ها، پارک‌های علم و فناوری، کانون‌های فرهنگی و تربیتی، فضاهای اردوگاهی، کتابخانه‌های عمومی، مراکز صنعتی و کشاورزی و موقعیت‌های طبیعی را نیز در بر می‌گیرد.

یافته‌های حاصل از این پژوهش که پس از حذف کدهای مشابه از ۳۶۲ کد به ۵۲ کد تقلیل یافت، در سیزده مؤلفه، شش مقوله و در نهایت سه بُعد دسته‌بندی شدند که بیانگر تجارب مدیران مدارس در زمینه اجرای برنامه درسی در مدرسه بود که ابعاد اصلی آن، در زیر بیان شده است.

معلم

معلمان کلیدی‌ترین عنصر تعلیم و تربیت هستند. اهمیت و جایگاه و نقش معلم در تعلیم و تربیت تا آنجاست که برخی معتقدند، فایده و کارایی معلم، آینه تمام‌نمای کفایت و کارایی هر نظام آموزش و پرورش است (شنون ۲۰۱۳: ۵۷). معلمان جزء کارکنان مدرسه به شمار می‌آیند و به جهت اهمیت و تأثیرگذاری معلمان در فرایند تعلیم و تربیت، توجه ویژه‌ای به وظایف و عملکرد آنان مد نظر است. همکاری و همدلی معلمان، فراهم‌سازی زمینه‌های مشارکت، تقویت گفت‌وگو و پژوهش در قالب‌های مختلف از جمله: درس پژوهی و اقدام پژوهی در این راستا تعریف می‌شود. یادگیری بر بنیاد کار و ارزش نهادن به یادگیری‌های قبلی معلمان و نیز یادگیری مداوم آنان، فرایندهایی است که مسیر تعالی و بالندگی آنان را هموار، عشق به کار را افزایش و نگرش مثبت را در آنان تقویت می‌کند و به اصطلاح شوق تغییر را در معلمان احیا و ماندگار می‌سازد. پس باید برای این عنصر بسیار با ارزش سرمایه‌گذاری کرد.

مدیر

مدیریت و راهبری تربیتی، دانشی جهت کیفیت‌بخشی فرایندهای یادگیری است. به بیان دیگر دانش مدیریت و راهبری تربیتی، مجموعه‌ای از تئوری‌ها، فرضیه‌ها، قوانین، مدل‌ها، روش‌ها، مفاهیم و حقایق در حیطه کیفیت‌بخشی به فرایندهای یادگیری است. مطابق این تعریف، محور و هسته اصلی دانش مدیریت و راهبری تربیتی مسئله یادگیری است. بدون تردید یادگیری از جمله پیچیده‌ترین موضوع‌های عالم هستی است که برای نوع انسانی قابل پیش‌بینی و کنترل می‌شود. مدیریت آموزشی، یعنی نگاه سازنده و جامع به همه ابعاد رشد دانش‌آموز و توسعه قابلیت‌ها و شایستگی‌های او در عرصه و فرایند آموزش و یادگیری. در واقع، مدیریت آموزشی دانستن مؤلفه‌های این مهم و حرکت در مسیر تحقق آن‌ها است.

مدیر مدرسه راهبر و راهنمایی است که سازمان مدرسه را با استفاده از الگوی رهبری آموزشی شکل می‌دهد؛ مشخصه‌های متفاوت مدیر آموزشی را با هم ترکیب و اشاره می‌کند که تخصص و شخصیت مدیر هر دو باید به‌عنوان هدف، جهت‌گیری و بر نتایج و پیشرفت دانش‌آموز متمرکز شوند. همچنین مدیر موظف است به پیشرفت تدریس و یادگیری بر پایه برنامه درسی و آموزشی کمک کند. در حقیقت مدیر آموزشی در عرصه اجرا، رهبری و مدیریت برنامه درسی، امور تدریس و یادگیری در مدرسه نقش‌آفرین است. وضعیت و موقعیت‌های یادگیری دانش‌آموزان، روش‌های تدریس و یاددهی معلمان، طراحی‌های آموزشی، طرح درس، جدول دروس و نهایتاً بهینگی علمی و خوش‌بینی تحصیلی در دانش‌آموزان و اعتماد متقابل مدیر به ذی‌نفعان در این مقوله تعریف می‌شود. بدین ترتیب، بسیاری از محققان معتقدند که

مؤلفه‌ها و شاخص‌های مطلوب تربیتی در مدارس ابتدایی |

با توجه به عملیات پیچیده مدارس قرن ۲۱، مدیران نقشی بسیار حیاتی و محوری در اثربخشی و بهبود مدرسه و یادگیری دانش‌آموزان ایفا می‌کنند.

محیط یادگیری

محیط و منابع محیطی از مؤلفه‌های بسیار مهم در اجرایی شدن برنامه درسی است و به‌طور مستقیم بر توانایی معلمان و دانش‌آموزان تأثیرگذار است و با روبه‌رو شدن دانش‌آموز و محیط، استعدادها و توانمندی‌های وی نمایان می‌شود و معلم هنرمند و هوشمند به دنبال کشف علایق و استعدادها تلاش می‌کند تا با غنی‌تر کردن محیط و هدایت دانش‌آموز، زمینه را برای تقویت و تعمیق آموخته‌های او فراهم سازد (Wong, 2021).

جدول ۲. کدگذاری باز در این مصاحبه‌ها

طرح کرامت	بازخورد	پژوهشگری دانش‌آموز	آزمایشگاه	سیستم هوشمند
سازمان یادگیرنده	کارگاه اقدام‌پژوهی (مجازی)	پوشه کار و تکالیف	کارگاه تولید محتوا	تعامل محوری
اردوهای علمی (مجازی)	وسایل ورزشی	کلاس‌های فوق‌برنامه	طراحی آموزشی	کلاس‌داری
امکانات و تجهیزات	طرح درس پژوهی (مجازی)	دست‌سازه‌های دانش‌آموزی	کمیته‌های علمی	مرب‌یگری
سندش مشاهده‌ای	امکانات آموزشی	مشارکت‌جویی	شوراها	اردوهای پرورشی
تناسب مدرسه با نیازها	نقش نظارتی	طرح اقدام‌پژوهی	نمایشگاه دست‌سازها	مهارت‌های ارتباطی مدیر
جذابیت مدرسه	آزمون‌ها	سبک‌های یاددهی - یادگیری	تدریس فعال	طرح جابر ابن حیان
بهره‌وری	تناسب کلاس با تعداد	مطالعه و پژوهشگری	نظارت	اختلال یادگیری
امکانات پرورشی	سیستم انگیزشی	کارگاه طراحی آموزشی و روش تدریس	برنامه عملیاتی	تدریس تلفیقی
محیط‌های یادگیری خارج مدرسه	مهارت‌های ارتباطی مدیر	دانش مدیریتی	روانشناسی یادگیری	مدیریت کلاس مدیر
کارگاه درس‌پژوهی	اردوهای تفریحی (مجازی)			

جدول ۳. کدهای محوری استخراج شده

ابعاد	مقوله‌ها	مؤلفه‌ها	زیر مؤلفه‌ها	ابعاد	مقوله‌ها	زیر مؤلفه‌ها	
معلم	مهارت‌های معلمی	اجرای طرح‌ها	طرح کرامت	مهارت مدیران	طراحی آموزشی و روش تدریس	طرح درس پژوهی	
			طرح اقدام پژوهی			طراحی آموزشی	
			طرح جابر ابن حیان			تدریس فعال	
			تعالامل محوری			تدریس	
		ارزشیابی دانش‌آموزان	پژوهش دانش‌آموزی	آزمون‌ها	ویژگی‌های مدیران	دانش و نگرش	بهره‌وری
				پوشه کار و تکالیف			پژوهشگری دانش‌آموز
				سنجش مشاهده‌ای			کمیت‌های علمی
				بازخورد			دست‌سازهای دانش‌آموزی
		امکانات آموزشی	محیطه یادگیری پایه	پژوهشگری دانش‌آموز	محیطه یادگیری	محوطه‌های یادگیری خارج مدرسه	نمایشگاه دست‌سازها
				کمیت‌های علمی			آزمایشگاه
				دست‌سازهای دانش‌آموزی			سیستم هوشمند
				نمایشگاه دست‌سازها			وسایل ورزشی
		مهارت‌های معلمی	محوطه یادگیری غیر پایه	پژوهشگری دانش‌آموز	محوطه یادگیری غیر پایه	اردوهای علمی	کلاس‌های فوق برنامه
				کمیت‌های علمی			سبک‌های یاددهی-یادگیری
				دست‌سازهای دانش‌آموزی			مطالعه و پژوهشگری
				نمایشگاه دست‌سازها			اختلال یادگیری
امکانات آموزشی	محوطه یادگیری پایه	آزمون‌ها	محوطه یادگیری غیر پایه	اردوهای تفریحی	سیستم هوشمند		
		پوشه کار و تکالیف			مطالعه و پژوهشگری		
		سنجش مشاهده‌ای			اختلال یادگیری		
		بازخورد			روان‌شناسی یادگیری		
مهارت‌های معلمی	محوطه یادگیری غیر پایه	پژوهشگری دانش‌آموز	محوطه یادگیری غیر پایه	اردوهای پرورشی	کمیت‌های علمی		
		دست‌سازهای دانش‌آموزی			مطالعه و پژوهشگری		
		نمایشگاه دست‌سازها			اختلال یادگیری		
		نمایشگاه دست‌سازها			روان‌شناسی یادگیری		

ابعاد	مقوله‌ها	مؤلفه‌ها	زیرمؤلفه‌ها	ابعاد	مقوله‌ها	مؤلفه‌ها	زیرمؤلفه‌ها
معلم	ویژگی‌های معلمی	هنر معلمی	کلاس‌داری	مهارت‌های ارتباطی	مربی‌گری	تدریس تلفیقی	زیرمؤلفه‌ها
			مهارت‌های ارتباطی				
			مربی‌گری				
			تدریس تلفیقی				

نتیجه‌گیری

مدرسه همان اجتماعی است که همه افراد جامعه بخش جالب توجهی از بهترین سال‌های عمر خود را در آن می‌گذرانند. این نهاد اجتماعی کارکردهای مهمی دارد و تضمین رهبری صحیح و اثربخش این نهاد از ضروری‌ترین گام‌های تضمین کیفیت برون‌دادهای نظام آموزشی است. مدیران مدارس اثربخش از طریق آنچه هستند؛ یعنی ارزش‌ها، خصایص خوب، تمایل‌ها و شایستگی‌هایشان، راهبردهایی که به کار می‌گیرند و ترکیب خاص این راهبردها و اجرا و مدیریت به موقع آن‌ها در پاسخ به بافت منحصر به فردی که در آن کار می‌کنند، دانش‌آموزان را ارتقا می‌دهند (ابراهیمی، ۱۳۹۷: ۵۶). مدیر مدرسه با رویه‌رو کردن دانش‌آموز با محیط (محیطی که معلم و مجموعهٔ مدرسه باید فراهم کنند) علایق و استعدادهای دانش‌آموز را نمایان می‌کند و به دنبال آن، معلم هنرمند و هوشمند تلاش می‌کند با غنی‌تر ساختن محیط و هدایت دانش‌آموز، زمینه را برای تقویت و تعمیق آموخته‌های او فراهم سازد.

آموزش و پرورش عمومی از آموزش‌های اجباری به حساب می‌آید و از این رو، می‌توان گفت که اجرای برنامهٔ درسی جزء الزامات اساسی است و زمینه‌ای برای برآورده کردن ارادهٔ قانونی، ملی و بین‌المللی بدون در نظر گرفتن شرایط جغرافیایی، قومی، زبانی، و... برای تربیت آحاد جمعیت لازم‌التعلیم است. کوشش جهت آگاهی از چگونگی اجرای برنامهٔ درسی برای تصمیم‌سازی و یافتن راه‌های کیفیت‌بخشی اجرای آن در مدارس مصداق کاملی از همّت نظام آموزشی برای پوشش کیفی و دسترس‌ی کیفی دانش‌آموزان به آموزش است. این اجرا، نیازمند دانستن مؤلفه‌های کیفیت‌بخش در این راستا است. نتایج به دست آمده از این پژوهش نشان داد که براساس تجارب زیستهٔ مدیران برای اجرای با کیفیت برنامهٔ درسی در مدارس باید به مؤلفه‌های معلم، مدیر و محیط یادگیری توجه کرد.

برهمن اساس، می‌توان ادعا کرد که اجرای باکیفیت ابعاد و مؤلفه‌های استخراج‌شده در این پژوهش موجب اثربخشی بیشتر آموزش و پرورش و بهره‌وری فرایند یاددهی-یادگیری

می‌شود و محقق با توجه به سابقه تدریس و مدیریت در مدارس ابتدایی، توجه به این مؤلفه‌ها و اجرای کیفی آن‌ها را سرلوحه کار خود قرار داده و به مدیران دیگر نیز توصیه می‌کند. ابراهیمی و دیانتی (۱۴۰۰) در پژوهشی تحت عنوان «انواع شاخص‌های مطلوب تربیتی و تأثیر آن بر تربیت دانش‌آموزان در مدارس» نشان داد که نحوه تعلیم و تربیت بر تربیت دانش‌آموزان تأثیر دارند؛ بنابراین نتایج تحقیق حاضر با نتایج آن‌ها تا حدودی همسویی دارد.

یافته‌های این پژوهش با تحقیق حاجی بابایی (۱۳۹۰) که نیاز به شناسایی مؤلفه‌های اجرای برنامه درسی در مدارس را جهت کیفیت‌بخشی به آن مهم دانسته‌اند، تطابق دارد. یافته‌های این پژوهش در بعد «معلم» که شامل مقوله‌های مهارت‌ها و ویژگی‌های معلمی است با نتایج پژوهش والتنه (۲۰۲۰)، گیروان، کنیلی و تانگنی (۲۰۱۸) و هوی و کلمن (۲۰۰۳) و هاریگرز (۲۰۱۳) هم‌خوانی دارد. ازسوی دیگر با توجه به اهمیت مدیریت در اجرای برنامه درسی و توجه ویژه به نقش تسهیل‌گری مدیر در مدرسه، نتایج این پژوهش در بعد «مدیر» که دربرگیرنده مهارت‌ها و ویژگی‌های مدیران است، با نتایج پژوهش‌های کیون (۲۰۱۷) و کلارک (۲۰۱۹) مبنی بر تأثیر مدیر مدرسه بر کیفیت فرایند اجرای برنامه درسی و پژوهش (نظرپور، ۱۳۹۷: ۹۶) معتقدند، برنامه درسی به‌عنوان یک علم در حوزه تخصصی، خود نیاز به مدیریت مدرانه و ماهرانه در عرصه اجرا دارد، همچنین با نتایج تحقیق در پژوهش (محمدی، ۱۳۹۹: ۸۸) که شناسایی مؤلفه‌های اجرای برنامه درسی در مدارس را جهت کیفیت‌بخشی به آن لازم دانسته‌اند و تحقیق (ابوترابی، ۱۳۹۸: ۷۱) که داشتن رهبری و مدیریت در برنامه درسی مدارس را عامل موفقیت در اجرای آن می‌دانند، کاملاً هم‌خوانی داشته و آن‌ها را تأیید می‌کند.

نتایج این پژوهش در بعد «محیط یادگیری» که شامل محیط یادگیری پایه و غیرپایه است با نتایج پژوهش (دل‌پیشه، ۱۳۹۶: ۳۱) مبنی بر غنی‌سازی محیط یادگیری و تأثیرات مثبت آن بر یادگیری دانش‌آموزان و در نتیجه اجرای باکیفیت برنامه درسی است، کاملاً تطابق داشته و آن را می‌پذیرد. در همین راستا، نتایج این پژوهش با مطالعات تحت عنوان «رهبری اثربخش» که در آن تأکید می‌کند معلم هنرمند و هوشمند در تلاش است تا با غنی‌تر ساختن محیط و هدایت دانش‌آموز، زمینه را برای تقویت و تعمیق آموخته‌های او فراهم سازد، کاملاً همسو بوده و آن را تأیید می‌کند.

منابع و مآخذ

- ابراهیمی، ایوب، تیموری، میترا، کچوئیان جواد، رضا (۱۳۹۷). راهنمای عمل ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی دانشگاه فرهنگیان. تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان.
- ابراهیمی، محمد، دیانتی، معصومه (۱۴۰۰). انواع شاخص‌های مطلوب تربیتی و تأثیر آن بر تربیت دانش‌آموزان در مدارس. چهارمین همایش بین‌المللی روان‌شناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی.
- ابوترابی، سیده بهاره (۱۳۹۸). بازنمایی ساختار سازمانی مدرسه در سند تحول بنیادین جمهوری اسلامی ایران آموزش و پرورش. فصلنامه علمی-پژوهشی مدیریت مدرسه، ۷(۲)، ۴۱-۵۸.
- اسماعیلی، ابراهیم، محمدرضایی، رضا، شکر، اوجقاز، مجتبی (۱۴۰۰). بررسی جایگاه مدرسه در تعلیم و تربیت دینی دانش‌آموزان با هدف تربیت اجتماعی مطلوب. دومین کنفرانس علمی پژوهشی سراسری توسعه و ترویج علوم تربیتی و روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و علوم فرهنگی اجتماعی ایران.
- برادران حقیر، مریم (۱۳۹۹). مؤلفه‌های توسعه انسانی. تهران: انتشارات دانشگاه امام صادق (ع).
- جعفری، سکینه (۱۴۰۰). تدوین و روان‌سنجی مدل مدیریت مدرسه محور بر اساس سند تحول بنیادین. مدیریت بر آموزش سازمان‌ها، ۸(۲۸)، ۹۵-۱۱۶.
- جعفری، سید ابراهیم، سیادت، سید علی (۱۳۸۹). بررسی عوامل مؤثر بر شادابی مدارس. اندیشه‌های نوین تربیتی، نشر مدرسه، ۲۸(۸)، ۷۳-۸۵.
- حاجی بابایی، حمیدرضا (۱۳۹۱). ویژگی‌های «مدرسه ای که دوست دارم» با توجه به سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش. فصلنامه‌های نوآوری آموزشی، ۴۲(۱۱)، ۵۱-۷۴.
- حسینی خواه، علی (۱۳۹۷). فنلاند، موفق‌ترین نظام آموزشی جهان. مجله رشد آموزش ابتدایی، ۱(۲۲)، ۶۸-۸۴.
- خادمی فرد، نورمحمد (۱۳۹۹). شناسایی ویژگی‌ها و ابعاد مدارس اسلامی در ایران به همراه ارائه الگوی مطلوب مدرسه اسلامی. فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، ۲(۱۱)، ۲۱-۳۴.
- خاکی، علی (۱۴۰۰). معیارهای طراحی مدارس آینده (فضای فیزیکی به‌مثابه معلم سوم). تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان.
- دل پیشه، اسماعیل (۱۳۹۶). بهداشت مدارس. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
- رجبعلی‌پور، سهیلا (۱۳۹۳). مدیریت تغییر و بهبود کیفیت در مدرسه. مجله رشد، مدیریت مدرسه، ۹(۱۱)، ۸۱-۹۵.
- علیپور، محمد، اکبریورنگ، محمد، اکبردیورنگ، محمود (۱۳۹۹). ادراک معلمان از نقش برنامه درسی در بهبود تربیت شهروندی دانش‌آموزان. دانشگاه فرهنگیان، فصلنامه علمی تخصصی، پژوهش در آموزش مطالعات اجتماعی، ۳۶(۲)، ۳-۲۷.
- گودرزی، فریده، ملکی، حسن، خسروی، محبوبه، عباس‌پور، عباس (۱۴۰۰). عناصر برنامه درسی تربیت اجتماعی دوره متوسطه دوم مبتنی بر الگوی تایلر: ویژگی‌های و الزامات. تدریس پژوهی، ۹(۱)، ۲۳۴-۲۵۴.
- محمدی، سعید رضا (۱۳۹۹). شناسایی مؤلفه‌های اجرای برنامه درسی. فصلنامه مطالعات ملی، ۸(۱).
- مرتضایی سرمور، پرستو، خراسانی نژاد، مجید (۱۴۰۰). بررسی کارکرد اجتماعی مدرسه و نقش آن در تربیت اجتماعی دانش‌آموزان. نخستین همایش ملی ایده‌های کاربردی در علوم تربیتی، روان‌شناسی و مطالعات فرهنگی.
- نظرپور، محمدتقی (۱۳۹۷). معماری محیط‌های یادگیری بر پایه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی.

- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Classroom: Considering the roles of teachers, peers, and the classroom context. *Developmental psychology*, 56(3).
- Clarke, V. (2019). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Depoy, E., & Gitlin, L. (2015). *Introduction to research: Understanding and applying multiple strategies*. Mosby Press.
- Druker. (2005). *The Change maker Curriculum, Think Global School- the World's first traveling high school*.
- Hoy, J & Coleman, J. (2003). The role and value of education change and development in world. *Journal of adolescent Research*, 19, 31-44.
- Harrigerous; H. (2013). Instant Messaging Addiction among .Component and Indicators. 12(6), 675-679.
- Girvan, T. S., & Penner, E. K. (2018). The causal effects of cultural relevance: Evidence from an ethnic studies curriculum *American Educational Research Journal*, 54, 127-166
- Qian, A. (2017). Generations online in surface. *Educational, Development* 43
- Shannon, S. E. (2013). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Qian, A. (2017). Generations online in surface. *Educational, Development* 43.
- Valiente, C., Swanson, J., DeLay, D., Fraser, A. M., & Parker, J. H. (2020). Emotion-related socialization in the classroom: Considering the roles of teachers, peers, and the classroom context. 56(3), 578-594.
- Wong, C. P., & Ng, D. (2021). The roles of school leaders in developing future-ready learners: the case of Singapore. *International Journal of Educational Management*, 35(1), 249-269.

The effectiveness of aesthetics-based teaching by using mind maps on students' procrastination in cyberspace

Zohreh Mesbahfar, student in Educational Sciences, Farhangian University, Fatemeh Al-Zahra Campus, Yazd. Email: zohrehmesbahfar@gmail.com

M.Shahab MohammadAkhoundi, Master of Counseling, Tarbiat Dabir Shahid Rajaei University, Tehran, Iran. Email: shahab.akhoundi522@gmail.com (Corresponding Author).

Alireza Mesbahfar, Corresponding Author: Master of Counseling, Tarbiat Dabir Shahid Rajaei University, Tehran, Iran. Email: shahab.akhoundi522@gmail.com

Abstract

The aim of this study was to investigate the effectiveness of aesthetics based teaching by using mind map on students' procrastination in cyberspace. The present study was a quasi-experimental study and its statistical population consisted of all The seventh grade male students of Yazd schools were in 2020-2021. 30 students were selected by multi-stage cluster random sampling method and they were divided into two groups (15 students of each groups) by a simple random sampling method. The experiment group had 10 sessions of mind map based studying method, while the control group received no intervention. To measure the variable, Solomon and Roth Bloom (1998) academic procrastination questionnaire was administered in both groups. The obtained data from pre-test and post-test were analyzed using of covariance. The results of analysis of covariance showed that the effectiveness of aesthetic-based teaching by using mind map on students' procrastination in cyberspace has reduced students' academic procrastination compared to the control group in the post-test ($P < 0/01$). Thus; The effectiveness of aesthetics-based teaching by using mind maps on students' procrastination in cyberspace can be used to reduce student procrastination in schools and educational center.

Key words

Aesthetics, Cyberspace, Mind map, Procrastination.

اثربخشی تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی با استفاده از نقشه ذهنی بر اهمال‌کاری دانش‌آموزان در فضای مجازی

زهره مصباح فرا^۱، محمدشهاب محمد آخوندی^۲، علیرضا مصباح فرا^۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی با استفاده از نقشه ذهنی بر اهمال‌کاری دانش‌آموزان در فضای مجازی انجام شد. پژوهش حاضر، از نوع نیمه آزمایشی و جامعه آماری آن، شامل کلیه دانش‌آموزان پسر پایه هفتم مدارس شهر یزد در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود که در مجموع تعداد سی دانش‌آموز با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای به‌عنوان نمونه انتخاب و به روش تصادفی در دو گروه پانزده نفری جایگزین شدند. گروه آزمایش تحت ده جلسه آموزش درس مطالعات اجتماعی با استفاده از نقشه ذهنی در فضای مجازی قرار گرفت؛ درحالی‌که گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. برای اندازه‌گیری متغیر در هر دو گروه پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم (۱۹۹۸) اجرا شد و داده‌های به‌دست‌آمده از اجرای پیش‌آزمون و پس‌آزمون، با استفاده از روش تحلیل کواریانس تک متغیره مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج تحلیل کواریانس نشان داد که اثربخشی تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی با استفاده از نقشه ذهنی بر اهمال‌کاری دانش‌آموزان در فضای مجازی باعث کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان در مقایسه با گروه کنترل در پس‌آزمون شده است ($P < 0/01$). اثربخشی تدریس بر مبنای زیبایی‌شناسی با استفاده از نقشه ذهنی بر اهمال‌کاری دانش‌آموزان در فضای مجازی می‌تواند برای کاهش اهمال‌کاری دانش‌آموزان در مدارس و مراکز آموزشی مورد استفاده قرار گیرد.

واژگان کلیدی

اهمال‌کاری، زیبایی‌شناسی، فضای مجازی، نقشه ذهنی

طرح مسئله

زندگی تحصیلی یکی از مهم‌ترین ابعاد زندگی اشخاص است که بر سایر ابعاد زندگی تأثیر فراوان دارد (صداقت و همکاران، ۱۳۹۵: ۴۶). نظام‌های آموزشی امروزه با تغییر و تحولات زیادی روبه‌رو هستند و در این میان مدارس سعی دارند آموزش‌های خود را مطابق با نیازهای دانش‌آموزان و جامعه ارائه دهند. در ۳۰ ژانویه ۲۰۲۰، سازمان جهانی بهداشت با انتشار بیانیه‌ای، شیوع کرونا ویروس را یک وضعیت اضطراری بهداشتی عمومی اعلام کرد که تهدیدی برای تمام جهان به شمار می‌رود (Liu & el, 2020). در پی شیوع این ویروس در ایران، با توجه به حجم گسترده دانش‌آموزی در کشورمان مدارس از هفته اول اسفندماه سال ۱۳۹۸ تعطیل اعلام شد، اما سیاست دولت در چنین تعطیلاتی این بوده است که «مدارس و دانشگاه‌ها تعطیل است؛ لکن آموزش و یادگیری تعطیل نیست». بر همین اساس، سازوکارهای بسیار گسترده‌ای برای پیشبرد امور آموزشی و تربیتی با تمرکز بر بستر فضای مجازی و آموزش از راه دور طراحی و تدوین گردید (عباسی و همکاران، ۱۳۹۹: ۲).

آموزش و یادگیری الکترونیکی به منزله یکی از شیوه‌های نوین آموزش، در چند دهه اخیر روندی رو به تکامل طی کرده است (احمدی، ۱۳۹۴: ۴۷). با وجود اینکه پیش از همه‌گیری کووید ۱۹، بسیاری از ابزارهای جدید در آموزش استفاده شده است با شیوع کرونا ویروس و لزوم رعایت فاصله اجتماعی، نیاز به آموزش مجازی بیش از پیش احساس شد و اکثر کشورها در زمان کوتاهی خواه‌ناخواه مجبور به حرکت به سمت آموزش مجازی و آماده‌سازی بسترهایی برای پیشبرد با کیفیت این نوع از آموزش شدند (Almarzooq & el, 2020). آموزش مجازی روش مؤثری است که با بهره‌گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات در امر آموزش با ترکیبی از محتوای دیجیتالی، بستر ارتباطی مطمئن و کارآمدی را فراهم می‌کند که آموزش پژوهان بتوانند در هر زمان و مکانی که مایل‌اند از این بسته آموزش نوآورانه و خلاق برای آموزش خود بهره ببرند (قاضی زاده فرد، ۱۳۹۵: ۱۸۰). تأثیر روان‌شناختی قرنطینه گسترده و در خانه ماندن همه مردم جامعه از جمله دانش‌آموزان و استفاده از شیوه آموزش مجازی قابل توجه و مؤثر است و می‌تواند ماندگار باشد (Brown & el, 2020). این بیماری همه‌گیر منجر به اختلال گسترده در آموزش حضوری شده است (Ahmed & el, 2020).

آموزش مجازی یکی از تدابیری بود که با توجه به شرایط موجود و شکستن زنجیره انتقال به کار گرفته شد، همچنین مزایا و معایبی برای نظام آموزشی و خانواده‌ها داشت. مشکلات آموزش مجازی، نه تنها گریبان‌گیر معلمان و خانواده‌ها شده است؛ بلکه

دانش‌آموزان را نیز درگیر کرده و عملکرد آن‌ها را تحت الشعاع قرار داده است. برای برخی دانش‌آموزان آموزش مجازی کسل‌کننده است؛ زیرا مدرسه را مکانی برای برقراری روابط اجتماعی می‌دانند و برای برخی، حفظ انگیزه و سازماندهی خود کمی دشوار به نظر می‌رسد (مصیبی و همکاران، ۱۴۰۰: ۷۲). دانش‌آموزان بسته به‌گونه‌ای که ساختار مدرسه را ادراک می‌کنند، می‌توانند وظایف خود را به بهترین نحو انجام دهند یا برعکس در انجام آن‌ها کوتاهی کرده و به نوعی اهمال‌کنند (Mitchel & Bradshaw, 2013). از اهمال‌کاری به‌عنوان یکی از مشکلات رفتاری متداول و رایج در جوامع امروزی و از جمله محیط‌های آموزشی یاد می‌شود (زاگری و همکاران، ۲۰۱۳: ۵۸). در عصر حاضر، تعلیم و تربیت و به‌طور کلی تحصیل، بخش مهمی از زندگی هر فرد را تشکیل می‌دهد، به‌علاوه کیفیت و کمیت این تحصیل نیز نقش مهمی را در آینده فرد ایفا می‌کنند در جوامع مختلف نیز گروه‌های تحصیلی و روان‌شناسان همواره به بررسی جوانب مختلف تحصیل و شناسایی عوامل مؤثر بر آن تأکید کرده‌اند (Lounsbury & el, 2004)؛ زیرا نه‌تنها دانش‌آموزان و خانواده‌های آن‌ها، بلکه جامعه نیز هزینه‌های زیادی را جهت تحصیل دانش‌آموزان در مقاطع مختلف تحصیلی صرف می‌کند؛ بنابراین دست یافتن به نتایج مثبت با شناسایی و کنترل عوامل تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی می‌تواند منجر به پیشرفت همه‌جانبه دانش‌آموزان و جامعه گردد.

در عصر کنونی، تفکر علمی و فناوری‌های نوین بر زندگی افراد غلبه پیدا کرده است. برخی از متخصصان آموزشی در خصوص توجه بیش از حد به عقل‌گرایی و توجه انحصاری به ارتقای رشد شناختی دانش‌آموزان هشدار داده‌اند. تمام دوران مهم گذشته و تا حدی نیز در دوران حاضر، ما شاهد فاصله گرفتن سلطه عقل‌گرایی در تأکید بر اهمیت زیباشناسی و آموزش هنری بوده‌ایم (Denac, 2014). در این زمان، وقتی که فرایند رشد همه‌جانبه دانش‌آموز از تعادل خارج می‌شود، آموزش و تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی به‌عنوان یک راهکار می‌تواند در برقراری مجدد هماهنگی بین جنبه‌های مختلف شخصیت دانش‌آموزان راهگشا باشد. نقشه ذهنی یکی از روش‌های تدریس مبتنی بر زیباشناسی است که اساس آن استفاده از تصاویر و رنگ‌ها در تدریس و یادگیری است. نقشه ذهنی یکی از راهبردهای آموزشی است که با فلسفه سازنده‌گرایی ارتباط بسیار نزدیکی دارد و همچنین می‌تواند یادگیری معنادار را تسهیل کند (طهماسبی‌پور و همکاران، ۱۴۰۰: ۱۶۷).

تلاش در جهت دخالت دادن، هرچه بیشتر معلمان و فراگیران در فرایند یاددهی و یادگیری از طریق روش یادگیری سازنده‌گرایی، معنادار، دانش‌آموز محور می‌تواند در پیشرفت

تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر باشد (یارمحمدی واصل و همکاران، ۱۳۹۸: ۱۹۲). افزایش جذابیت تدریس با کمک نقشه ذهنی می‌تواند نگرش دانش‌آموزان را به فرایند یادگیری تغییر داده و این امر، خود باعث افزایش انگیزه و کاهش اهمال‌کاری آن‌ها می‌شود. با توجه به مطالب فوق به نظر می‌رسد که تحقیق در زمینه تدریس مبتنی بر زیباشناسی با استفاده از نقشه ذهنی می‌تواند گامی مؤثر در جهت تعیین اثربخشی این روش بر ارتقای عملکرد دانش‌آموزان اهمال‌کار باشد؛ لذا پژوهش حاضر به بررسی این سؤال می‌پردازد که آیا تدریس مبتنی بر زیباشناسی با استفاده از نقشه ذهنی بر اهمال‌کاری دانش‌آموزان در فضای مجازی تأثیر دارد؟

پیشینه پژوهش

نتایج تحقیقات صورت‌گرفته به این نکته اشاره می‌کنند که استفاده از هنر، حوزه عاطفی دانش‌آموزان را نیز دستخوش تغییر قرار می‌دهد. به عبارت دیگر، تلفیق تدریس با هنر، نه تنها بر حوزه شناختی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد؛ بلکه حوزه عواطف و احساسات او را نیز تحریک می‌کند و توجه به بعد عاطفی در کنار بعد شناختی باعث کاهش اهمال‌کاری و عملکرد تحصیلی بهتری در دانش‌آموزان می‌شود.

نتایج پژوهش کياشچنکو و همکاران^۱ (۲۰۱۵) نشان داد که آموزش مبتنی بر زیباشناسی در کلاس‌های زبان انگلیسی با استفاده از نقاشی، تصاویر، داستان، عناصر فرهنگ عامه و کاربرد موازی آن همراه تدریس بهتر می‌تواند به وسعت گنجینه لغات و یادگیری آن‌ها کمک کند؛ بنابراین تدریس زیباشناسی، عملکرد یادگیرندگان را بهبود می‌بخشد.

اینوشن^۲ (۲۰۱۳) در پژوهش خود تحت عنوان «برنامه آموزشی انتقالی در تدریس زیباشناسی: آزمایشی برای خودکارآمدی با استفاده از تئوری خودکارآمدی آلبرت بندورا در تدریس» به این نتیجه رسید که استفاده از تجزیه و تحلیل محتوا با توجه به مدل فلسفی جانسون، تدریس زیباشناسی و خودکارآمدی پایه‌ای برای نوآوری در برنامه درسی موفق و مایه رشد و تعالی در آموزش و تدریس است که پیامد آن، یادگیری موفقیت‌آمیز است. جلالیان راد (۱۳۹۲) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که روش تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی و عملکرد تحصیلی درس علوم دانش‌آموزان گروه آزمایش تأثیر مطلوبی دارد. با نگاهی اجمالی به یافته‌های پژوهش‌های صورت‌گرفته در این راستا، می‌توان اذعان داشت که تلفیق هنر با تدریس و یادگیری دانش‌آموزان در بیشتر اوقات منجر به بروز

1. Kiyashchenko & el

2. Inocian

نتایج درخشانی شده است. هر جا که معلمان از هنر در هر شکل و رویکردی استفاده کرده‌اند، پیامد نهایی آن ارتقای سطح یادگیری دانش‌آموزان بوده است.

چارچوب نظری پژوهش

اهمال‌کاری می‌تواند موجب به تعویق انداختن تکالیف، افت یادگیری و احساس ناکارآمدی دانش‌آموز شود (Rothblum & el, 1986)، اهمال‌کاری تحصیلی را تمایل غالب و همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف نموده‌اند. نمونه بارز آن به تعویق انداختن مطالعه درس تا شب امتحان و شتاب و اضطراب ناشی از آن است که گریبان‌گیر دانش‌آموزان و دانشجویان می‌شود (به نقل از گلستانی بخت و شکری، ۱۳۹۲). اهمال‌کاری به‌عنوان تمایل به اجتناب از فعالیت، واگذار کردن انجام کار به آینده و استفاده از پوزش‌خواهی برای توجیه تأخیر در انجام فعالیت تعریف شده است (Ellis & kanus, 2002). اهمال‌کاری، رفتاری ناپسند و ناراحت‌کننده است که پیامدهای ناخوشایندی چون اضطراب، افسردگی و کاهش اعتماد به نفس را به دنبال دارد. هرگز نمی‌توان از تأخیر در انجام کارها به تصور بهتر ارائه کردن آن‌ها دفاع کرد. به تعویق انداختن کارها به مرور به‌صورت عادت رفتاری در می‌آید و موجبات سرزنش مداوم خود را برای فرد ایجاد می‌کند (نوروزی، ۱۳۹۴: ۶۳). اهمال‌کاری عملی است که در نظر اول، هدفش خوشایند کردن زندگی است، ولی در اغلب موارد جز استرس، به‌هم‌ریختگی و شکست‌های پیاپی، پیامد دیگری ندارد و این مطلب هم، قابل ذکر است که اهمال‌کاری همیشه مسئله‌ساز نیست، اما در اغلب موارد می‌تواند از طریق ممانعت از پیشرفت و عدم دسترسی به اهداف، پیامدهای نامطلوب و جبران‌ناپذیری به همراه داشته باشد (Steel, 2007).

تعلیم و تربیت بر مبنای تدریس زیبایی‌شناسی بر این فرض استوار است که انسان‌ها می‌توانند جهان را به شیوه‌های مختلفی و با بیش از یک محتوای خاص درک کنند (Eisner, 2002)؛ بنابراین این‌گونه تدریس ممکن است فرصت‌هایی را به دانش‌آموزان جهت پردازش آنچه فرامی‌گیرند، ارائه دهد. در قیاس با سایر روش‌ها، تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی دارای ویژگی‌های خاص خود می‌باشد. از نقطه‌نظر ابزارهای تدریس، آن یک روش تصویری است و رسانه‌های آموزشی باید قالب تصویری معقول و جذاب‌تری داشته باشند. فقط از طریق ادراک بصری از تصویر است که افراد می‌توانند به حس زیبایی‌شناسی نائل شوند و به قلمرو بالاتر از زیبایی‌شناسی وارد شوند (اسدیان و عزیزی، ۱۳۹۷: ۷۸). در الگوی سازنده‌گرایی بر شرکت فعال یادگیرنده در کسب دانش و همچنین

بر اهمیت ساختن دانش از راه ارتباط دادن پیش‌آموخته‌ها با آموخته‌های جدید تأکید می‌شود. در این دیدگاه، ارتباطی بین یادگیری پیشین و جدید جست‌وجو می‌شود. این ایده براساس روان‌شناسی «دیوید آزوبل» طراحی شده است. ایده اصلی در روان‌شناسی آزوبل این است که یادگیری با برقراری ارتباط بین مفاهیم و موضوعات جدید و مفاهیم نگهداری‌شده در ساختار مفهومی یادگیرنده، اتفاق می‌افتد (سیف، ۱۳۹۵: ۱۶۶).

نقشه ذهنی در سال ۱۹۷۰ توسط تونی بوزان ابداع شده است (به نقل از جبرائیلی و همکاران، ۱۳۹۷: ۱۷۲). بوزان (۲۰۰۷) معتقد است: «نقشه ذهنی ساده‌ترین راه برای قراردادن اطلاعات درون مغز و گرفتن اطلاعات از مغز است و آن را یک روش خلاق و مؤثر برای یادداشت‌برداری دانسته و معتقد است که نقشه‌های ذهنی، در واقع همان افکار افراد است». علاوه بر این، ابزارهای بصری می‌توانند به ما کمک کنند تا بیشتر با موضوعات درگیر شویم و متفکران بهتری شویم. در این روش، یادگیرندگان معمولاً از نیمکره چپ برای فکر کردن و از نیمکره راست برای به کار گرفتن عناصر بصری در نقشه استفاده می‌کنند (Balim, 2013).

آیاک^۱ (۲۰۱۵) در مطالعه‌ای اظهار داشت: «استفاده از هر دو نیم‌کره، یادگیری را تسهیل و حفظ اطلاعات را تضمین خواهد کرد». هدف این تکنیک، کمک به درک و فهم مطالب با استفاده از ویژگی‌هایی مثل: تجزیه و تحلیل و به‌علاوه سپاری با استفاده از یک نمودار است (Batdi, 2015). نقشه ذهنی با کیفیت‌های بصری که دارد، با سایر تکنیک‌های یادداشت‌برداری متفاوت است و روابط و پیوند بین ایده‌ها را توصیف می‌کند. به دلیل کیفیت بصری نقشه ذهنی، تأثیر زیادی در حفظ اطلاعات دارد؛ بنابراین نقشه ذهنی خوب آماده‌شده، این توانایی را دارد که هوش دیداری و کلامی گاردنر را با هم به فعالیت وادارد (Mona & Khalick, 2008؛ Serig, 2011)؛ بنابراین می‌توان اذعان نمود که تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی شکلی از فعالیت آموزشی است که به دنبال ترویج ادراک زیبایی‌شناسی دانش‌آموزان، درک زیبایی‌شناسی، ارزشیابی زیبایی و خلاقیت زیبایی‌شناسانه از طریق مجموعه‌ای از فعالیت‌ها و امور خوب (شامل هنر، علوم و اشکال مختلف) می‌باشد (لینمن و همکاران، ۲۰۱۳) که به توسعه ویژگی‌های فردی شایسته و رشد خرد کمک می‌کند. در نهایت از دید اثرگذاری تدریس، می‌توان گفت که این آموزش به نوعی آموزش لذت است. به عبارت دیگر، تدریس مبنی بر زیبایی‌شناسی یک فعالیت آموزشی است که دانش‌آموزان به تبع آن به احساسی زیبا و دلپذیر می‌رسند و فرایند تدریس بیشتر جنبه سرگرمی پیدا می‌کند (Wang, 2009).

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه شهر یزد به تعداد ۱۷۴۰۵ در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود. در این پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای یکی از مدارس شهر یزد انتخاب گردید و از بین کلاس‌های پایه هفتم این مدرسه سی نفر به شیوه تصادفی در دو گروه پانزده نفری آزمایش و کنترل قرار گرفتند. به‌منظور جمع‌آوری داده‌ها در پژوهش از پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم^۱ (۱۹۸۴) استفاده شد.

پرسش‌نامه اهمال‌کاری: این مقیاس دارای ۲۷ گویه در قالب سه مؤلفه است: «اهمال‌کاری در حوزه امتحان»، «اهمال‌کاری در حوزه انجام تکالیف» و «اهمال‌کاری در حوزه پروژه یا مقاله». این پرسشنامه دارای سه حوزه فرعی است که نباید آن‌ها را با عامل اشتباه گرفت. در حقیقت این پرسشنامه عامل فرعی ندارد و تاکنون صرفاً یک عامل کلی اهمال‌کاری تحصیلی برای آن شناسایی شده است. به‌همین خاطر در مقالات و پژوهش‌های برون‌مرزی معمولاً تنها از شش سؤال این پرسشنامه ۲۷ سؤالی استفاده می‌شود. سؤالات یک تا هشت اهمال‌کاری در حوزه امتحان، ۹ تا ۱۹ در حوزه انجام تکالیف و ۲۰ تا ۲۷ اهمال‌کاری در حوزه پروژه یا مقاله‌ای را می‌سنجد. در مقابل هر گویه طیف پنج‌گزینه‌ای از «هرگز» (۱-نمره)، تا «همیشه» (۵-نمره) قرار داشت. افزون‌بر ۲۱ سؤال مذکور، ۶ سؤال (۸، ۷، ۱۸، ۱۹، ۲۶، ۲۷) برای سنجش دو ویژگی «احساس ناراحتی نسبت به سهل‌انگار بودن» و «تمایل به تغییر عادت اهمال‌کاری» در نظر گرفته شده است. سؤالات (۴، ۶، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳، ۲۵) در این مقیاس به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. حداقل و حداکثر نمره در این مقیاس به ترتیب ۲۷ و ۱۰۸ می‌باشند. لازم به ذکر است، بنابر پیشنهاد سازنده مقیاس، در محاسبه روایی و پایایی، این شش سؤال، منظور نشدند (کتابی، ۱۳۹۴). سولومون (۱۹۹۸) (به نقل از دهقانی، ۱۳۸۷) پایایی این مقیاس را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۶۴٪ و روایی مقیاس را با استفاده از روایی همسانی درونی ۰/۸۴٪ گزارش داده است. هاشمی و لطفیان (۱۳۹۲) در پژوهش خود روایی این مقیاس را با روش تحلیل عاملی تأیید کرده است و همچنین ضریب پایایی این مقیاس را با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱٪ به دست آورد که حاکی از پایایی قابل قبول این مقیاس است.

به‌منظور رعایت ملاحظات اخلاقی در پژوهش، قبل از اجرای پیش‌آزمون توضیحات

مختصری در مورد آزمون به دانش‌آموزان داده شد و دانش‌آموزان به صورت داوطلبانه در پژوهش شرکت کردند. پرسشنامه اهمال‌کاری (۱۹۹۸) به عنوان پیش‌آزمون به صورت فرم‌های الکترونیکی برای دانش‌آموزان ارسال شد. از هر دو گروه پیش‌آزمون به عمل آمد و برای دانش‌آموزان گروه آزمایش ده جلسه آموزشی ۴۵ دقیقه‌ای به صورت هفته‌ای دو بار در فضای اسکای‌روم که لینک کلاس برای آن‌ها ارسال شده بود، برگزار شد. محتوای موردنظر برگرفته از کتاب «نقشه ذهنی تونی بوزان» به ترجمه عفت داوودی (۱۳۸۹) است که توسط اساتید حوزه مشاوره و روان‌شناسی و همچنین چند دبیر مطالعات اجتماعی مورد تأیید قرار گرفت. در این پروتکل، ابتدا دانش‌آموزان با نقشه ذهنی و چگونگی ترسیم آن آشنا شدند و بعد از آن درس‌های ۲۱، ۲۲ و ۲۳ مطالعات اجتماعی پایه هفتم با توجه به اهداف درس به شیوه نقشه ذهنی توسط دبیر مطالعات اجتماعی و همراهی پژوهشگر آموزش داده شد. شرح محتوای جلسات به قرار زیر است:

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزش

جلسات	محتوای جلسات
جلسه اول	برقراری رابطه حسنه و آشنایی اعضا با یکدیگر، آشنایی با روش‌های یادگیری دانش‌آموزان، مراحل اجرای برنامه و تکالیف.
جلسه دوم	آشنایی دانش‌آموزان با نقشه ذهن که شامل: ۱. نقشه ذهن چیست؟ ۲. چه چیزهایی برای رسم کردن نقشه ذهن احتیاج است؟ و آموزش اینکه چگونه نقشه‌های ذهن به دانش‌آموزان کمک می‌کند؟
جلسه سوم	مرور و رفع اشکال مطالب جلسه قبل، آموزش هفت قدم برای رسم کردن یک نقشه ذهنی. چگونگی استفاده از نقشه ذهنی برای خلاصه‌برداری از کتاب و چگونگی یادگیری مطالب در فضای مجازی.
جلسه چهارم	مرور و رفع اشکال مطالب جلسه قبل، شروع تدریس درس ۲۱ مطالعات اجتماعی با استفاده از نقشه ذهنی توسط دبیر مطالعات اجتماعی، دبیر از قبل نقشه ذهنی درس را طراحی کرده است و در قالب تصاویر و رنگ‌ها، استفاده از شاخه‌های اصلی و فرعی موجود در نقشه ذهنی مطالب و مفاهیم درس را به کلاس ارائه می‌دهد، سپس از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا برای جلسه آینده مفاهیم این درس را در قالب نقشه ذهنی ترسیم کنند.
جلسه پنجم	مرور و رفع اشکال مطالب جلسه قبل، ادامه آموزش درس ۲۱ مطالعات اجتماعی در قالب نقشه ذهنی. در این جلسه چند نمونه از نقشه‌های ذهنی رسم شده توسط دانش‌آموزان بررسی می‌شود و پیشنهادات مورد نیاز بیان می‌گردد.
جلسه ششم	مرور و رفع اشکال مطالب جلسه قبل، آموزش درس ۲۲ مطالعات اجتماعی در قالب نقشه ذهنی.
جلسه هفتم	مرور و رفع اشکال مطالب جلسه قبل، آموزش ادامه درس ۲۲ مطالعات اجتماعی در قالب نقشه ذهنی.

جلسات	محتوای جلسات
جلسه هشتم	مرور و رفع اشکال مطالب جلسه قبل، آموزش درس ۲۳ مطالعات اجتماعی در قالب نقشه ذهنی.
جلسه نهم	مرور و رفع اشکال مطالب جلسه قبل، آموزش ادامه درس ۲۳ مطالعات اجتماعی در قالب نقشه ذهنی.
جلسه دهم	جمع‌بندی و مرور مطالب گفته‌شده در جلسات قبل و رفع اشکالات احتمالی و بررسی نقشه‌های ذهنی ساخته‌شده توسط دانش‌آموزان (پس از پایان هر جلسه آموزشی به‌منظور اطمینان از یادگیری مطالب گفته‌شده، تکالیفی به دانش‌آموزان داده می‌شد که پیش از آغاز جلسه بعد، توسط پژوهشگر مورد بررسی قرار می‌گرفت).

پس از اجرای پس‌آزمون، داده‌ها در دو سطح توصیفی و استنباطی با استفاده از نرم‌افزار (SPSS۲۰) تجزیه و تحلیل شدند. در بیان داده‌های توصیفی از شاخص‌های میانگین و انحراف استاندارد و برای تعیین اثربخشی تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی با استفاده از نقشه ذهنی بر اهمال‌کاری دانش‌آموزان در فضای مجازی، از آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره استفاده شد.

یافته‌های توصیفی مربوط به نمرات پیش‌آزمون-پس‌آزمون نمرات متغیرهای پژوهشی در دو گروه آزمایش و کنترل در جدول ۲ مشاهده می‌شود.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی اهمال‌کاری

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
اهمال‌کاری	آزمایش	۵۷/۲۰	۸/۸۱	۴۰/۸۰	۸/۳۰
	کنترل	۵۴/۲۰	۶/۴۹	۵۴/۶۰	۵/۹۰
آمادگی برای امتحان	آزمایش	۱۵/۷۳	۲/۹۸	۹/۸۶	۳/۴۴
	کنترل	۱۴/۱۳	۲/۶۱	۱۴/۴۰	۲/۴۱
آماده‌کردن تکالیف	آزمایش	۲۴/۲۰	۵/۹۶	۱۷/۴۰	۴/۸۶
	کنترل	۲۳/۴۶	۴/۷۱	۲۳/۴۶	۴/۴۵
تهیه‌گزارش نیم‌سال	آزمایش	۱۷/۲۶	۳/۵۷	۱۳/۵۳	۳/۶۲
	کنترل	۱۶/۶۰	۳/۲۴	۱۶/۷۳	۳/۱۷

جدول ۲ نشان می‌دهد در پیش‌آزمون نمرات اهمال‌کاری و مؤلفه‌های آن در ۲ گروه، تفاوت چندانی ندارد. همچنین مشاهده می‌شود که در گروه آزمایش در پس‌آزمون نسبت

به پیش‌آزمون میانگین نمرات اهمال‌کاری و مؤلفه‌های آن کاهش یافته است؛ درحالی‌که میانگین نمرات اهمال‌کاری و مؤلفه‌های آن در گروه کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت چشمگیری نداشته است.

قبل از انجام تحلیل کوواریانس، بررسی‌های اولیه برای اطمینان از عدم تخطی از مفروضه‌های این روش آماری صورت گرفت که نتایج این بررسی‌ها حاکی از نرمال بودن توزیع نمرات در گروه‌ها و یکسانی واریانس‌ها با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف و لوین بود ($P > 0.05$). علاوه‌بر آن بررسی‌ها نشان داد، از مفروضه خطی بودن و همگنی شیب رگرسیون نیز تخطی نشده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل کواریانس تک متغیری بر روی نمره‌های پس‌آزمون مؤلفه‌های اهمال‌کاری در دو گروه

منابع	پس‌آزمون	SS	df	MS	F	معنی‌داری	مجذور اتا	توان آماری
گروه	آمادگی برای امتحان	۲۲۱/۱۴۲	۱	۲۲۱/۱۴۲	۵۷/۸۴۷	۰/۰۰۱	۰/۶۹۸	۱/۰۰۰
	آماده کردن تکالیف	۳۲۶/۷۶۸	۱	۳۲۶/۷۶۸	۴۶/۲۲۸	۰/۰۰۱	۰/۶۴۹	۱/۰۰۰
	تهیه گزارش نیم‌سال	۱۰۶/۳۶۶	۱	۱۰۶/۳۶۶	۲۶/۶۹۱	۰/۰۰۱	۰/۵۱۶	۱/۰۰۰
خطا	آمادگی برای امتحان	۹۵/۵۷۱	۲۵	۳/۸۲۳	-	-	-	-
	آماده کردن تکالیف	۱۷۶/۷۱۷	۲۵	۷/۰۶۹	-	-	-	-
	تهیه گزارش نیم‌سال	۹۹/۶۲۸	۲۵	۳/۹۸۵	-	-	-	-

همان‌طور که در جدول ۳ نشان داده شده است، بین میانگین‌های نمرات آمادگی برای امتحان، آماده کردن تکالیف و تهیه گزارش نیم‌سال شرکت‌کنندگان برحسب عضویت گروهی (گروه آزمایش و کنترل) در مرحله پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد ($P > 0.01$)؛ بنابراین تدریس مبتنی بر زیباشناسی با استفاده از نقشه ذهنی باعث بهبود آمادگی برای امتحان، آماده کردن تکالیف و تهیه گزارش نیم‌سال دانش‌آموزان شده است. میزان تأثیر آمادگی برای امتحان ۶۹/۸ درصد، آماده کردن تکالیف ۶۴/۹ درصد و تهیه گزارش نیم‌سال ۵۱/۶ درصد در مرحله پس‌آزمون بوده است.

نتیجه‌گیری

این پژوهش به‌منظور بررسی اثربخشی تدریس مبتنی بر زیباشناسی با استفاده از نقشه ذهنی بر اهمال‌کاری دانش‌آموزان در فضای مجازی انجام گرفت. نتایج تحلیل‌های آماری نشان داد که استفاده از تدریس مبتنی بر زیباشناسی با استفاده از نقشه ذهنی بر اهمال‌کاری

دانش‌آموزان در فضای مجازی، باعث کاهش اهمال‌کاری دانش‌آموزان پایه هفتم متوسطه در مقایسه با آن‌هایی که به صورت معمول در فضای مجازی به یادگیری می‌پردازند، شده است. در هنگام ترسیم کردن نقشه ذهنی هر دو نیم‌کره مغز، به کار گرفته می‌شوند. این کار، نه تنها حواس‌پرتی را به حداقل می‌رساند؛ بلکه باعث درگیر شدن بیشتر در متن درس و کلاس‌های درس مجازی می‌شود. همچنین هنگام ترسیم کردن نقشه ذهنی از حافظه تصویری کمک گرفته می‌شود. این اتفاقی است که در یادگیری مطالب درسی به صورت معمول رخ نمی‌دهد و به دلیل ترسیم تصاویری که در ذهن خطوط می‌کند جذابیت یادگیری را بالا برده و این امر در افزایش انگیزش، خلاقیت و یادگیری، عمیق و مؤثرتر می‌باشد که خود باعث درگیری بیشتر دانش‌آموزان و کاهش اهمال‌کاری آن‌ها می‌شود. با استفاده از تکنیک نقشه ذهنی، یادگیری و میزان پیشرفت ملموس و عینی‌تر خواهد شد و این باعث افزایش جذابیت یادگیری و پیشرفت بین دانش‌آموزان می‌شود. در نتیجه به معلمان پیشنهاد می‌شود تا این روش را به دانش‌آموزانی که در فضای مجازی برای یادگیری دچار اهمال‌کاری هستند، آموزش دهند.

منابع و مآخذ

- احمدی، امینه (۱۳۹۴). رابطه آموزش مجازی و خلاقیت دانش‌آموزان در هزاره سوم. *خانواده و پژوهش*، ۱۲ (۲۹)، ۴۱-۵۵. Doi: 20.1001.1.26766728.1394.12.4.3.6
- اسدیان، سیروس، عزیز، قادر (۱۳۹۷). تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی: رویکردی جهت بهبود نگرش دانش‌آموزان به مدرسه. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۷ (۶۶)، ۷۳-۹۶.
- بوزان، تونی (۱۳۸۹). نقشه ذهن. ترجمه عفت داودی، قم: انتشارات بوکتاب.
- جبرائیلی، محمد، متذکر، مرتضی، فزونخواه، شهلا، افشاری‌آوری، شهره، زارع، زهرا (۱۳۹۷). ارزیابی تأثیر استفاده از نرم‌افزار ترسیم نقشه ذهنی (Freeplane) در ارتقای مهارت حل مسئله دانشجویان. *مجله دانشکده پرستاری و مامایی ارومیه*، ۱۶ (۳)، ۱۷۱-۱۷۶.
- جلالیان راد، حمیده (۱۳۹۲). بررسی تأثیر روش تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی بر پیشرفت تحصیلی درس علوم دانش‌آموزان پایه پنجم دبستان‌های شهرستان بابلسر. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی، مازندران*.
- دهقانی، یوسف (۱۳۸۷). پیش‌بینی میزان اهمال‌کاری تحصیلی براساس راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز*.
- صداقت، زینب، حاجی یخچالی، علیرضا، شهنی ییلاق، منیجه و مکتبی غلامحسین (۱۳۹۵). آزمون مقایسه مدل رابطه علی هدف‌های پیشرفت و دوستی با عملکرد ریاضی با میانجی‌گری انواع کمک‌طلبی در دانش‌آموزان دختر مدارس استعدادهای درخشان و عادی دوره متوسطه اول شهر اهواز. *مجله روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۷ (۲۵)، ۴۵-۶۶. Doi:10.30495/jpmm.2016.2098
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۵). روان‌شناسی پرورشی نوین. تهران: انتشارات دوران.
- طهماسبی پور، نجف، نصری، صادق، محمدآخوندی، محمدشهاب (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش روش مطالعه مبتنی بر نقشه ذهنی بر انگیزش پیشرفت و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان. *دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۱۷ (۱۷)، ۱۶۳-۱۸۱. Doi: 10.22084/j.psychogy.2021.23440.2270
- عباسی، فهیمه، حجازی، الهه، حکیم زاده، رضوان (۱۳۹۹). تجربه زیسته معلمان دوره ابتدایی از فرصت‌ها و چالش‌های تدریس در شبکه آموزشی دانش‌آموزان (شاد): یک مطالعه پدیدارشناسی. *تدریس پژوهی*، ۸ (۳)، ۱-۲۴. Doi: 20.1001.1.24765686.1399.8.3.1.0
- قاضی زاده فرد، ضیا الدین (۱۳۹۵). فناوری اطلاعات و ارتباطات و مبنای سیستم‌های اطلاعاتی: کاربردهای فناوری اطلاعات و ارتباطات.
- کتابی، مجتبی (۱۳۹۴). الگوی علی روابط بین سبک‌های فرزندپروری ادراک‌شده، جهت‌گیری هدف، خودکارآمدی تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه خوارزمی*
- گلستانی بخت، طاهره، شکری، مهناز (۱۳۹۲). رابطه تعلل‌ورزی تحصیلی با باورهای فراشناختی. *دو فصلنامه علمی-پژوهشی شناخت اجتماعی*، ۲ (۳)، ۸۹-۱۰۰. Doi: 20.1001.1.23223782.1392.2.1.8.7
- مصیبه، ملیحه، رضاپور میرصالح، یاسر، بهجتی اردکانی، فاطمه (۱۴۰۰). مشکلات و چالش‌های آموزش مجازی در دوران شیوع ویروس کرونا در مقطع ابتدایی. *آموزش پژوهی*، ۷ (۲۷)، ۶۵-۷۹.
- نوروزی، سوده (۱۳۹۴). ارتباط اهمال‌کاری تحصیلی و عزت‌نفس. *مجله ترویج علم*، ۵ (۷)، ۶۹-۶۳.
- هاشمی، لادن، لطیفیان، مرتضی (۱۳۹۲). کمال‌گرایی و اهمال‌کاری تحصیلی: بررسی نقش واسطه‌ای اضطراب امتحان. *شخصیت و تفاوت‌های فردی*، ۲ (۳)، ۷۳-۹۹.

یارمحمدی اصل، مسیب، محمدی، آرزو، کردنوقایی، رسول (۱۳۹۸). مقایسه تأثیر آموزش به شیوه نقشه مفهومی فردی و گروهی بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی درس مطالعات اجتماعی. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۱۲(۷)، ۱۸۹-۲۱۱.
Doi:10.22084/j.psychogy.2019.16773.1796

Ahmed, H., Allaf, M., & Elghazaly, H. (2020). COVID-19 and medical education. *The Lancet Infectious Diseases*.

Almarzooq, Z., Lopes, M., & Kochar, A. (2020). Virtual learning during the COVID-19 pandemic: a disruptive technology in graduate medical education. *Journal of the American College of Cardiology*.
<https://doi.org/10.1016/j.jacc.2020.04.015>

Aykac, V. (2015). An application regarding the availability of mind maps in visual art education based on active learning method. *Procardia - Social and Behavioral Sciences*, 174(1), 1859-1866. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.848.

Balim, A. G. (2013). The effect of mind-mapping applications on upper primary students' success and inquiry learning skills in science and environment education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 22(4), 337-352. doi: 10.1080/10382046.2013.826543.

Batdi, V. (2015). A Meta-analyses Study of Mind Mapping Techniques and Traditional Learning Methods. *Anthropologist*, 20(1, 2), 62-68.

Brown, M., McCormack, M., Reeves, J., Brook, D. C. (2020). *Educause Horizon Report Teaching and Learning Edition*. 2-58.

Denac, O. (2014). The Significance and Role of Aesthetic Education in Schooling. *Creative Education*, 5(19), 1714-1719.

Ellis, A., & Knaus, W. J. (2002). *Overcoming procrastination*. New York: New American Library.

Inocian, Reynaldo B. (2013). Transitional curriculum in aesthetic teaching: a test for self-efficacy. *European Scientific Journal*, 9(31), 131-144.

Kiyashchenko, O. A, Plakhova, E. A & Rakhimova, M. A. (2015). Aesthetic Component in the Formation of Lexical Area "Art" in English Language Classes. *Journal of Sustainable Development*, 8(5), 191-196.

Liu, N., Zhang, F., Wei, C., Jia, Y., Shang, Z., & Sun, L. (2020). Prevalence and predictors of PTSS during COVID-19 outbreak in China hardest-hit areas: Gender differences matter. *Psychiatry Research*.

Lounsbury, J.w., steel, R.P., Loveland, j.M, & Gibson. L.w. (2004). An investigation of personality traits in relation to adolescent school. a bsenteeism. *journal of Youth and Adolescence*, 466-475.

Mitchel, M.M & Bradshaw, C. P. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, 51(5), 599- 610.

Mona, I. A., & Khalick, F. A. (2008). The influence of mind mapping on eighth graders' science achievement. *School Science and Mathematics*, 108(7), 298-312.

Teaching the environment to children and its methods and consequences

Farzaneh Saedpanah, Master's degree in clinical psychology, Azad University of Sanandaj.
Email: farzaneh.saedpanah2020@gmail.com

Jaqub Panahi, Assistant professor at Culture, Art and Communication Institute.
Email: panahi1404@gmail.com

Abstract

In a general definition, the environment is a set of external conditions that affect a living being like a human being during its lifetime. According to this definition, sunlight, water, air, climate, plants, animals and other animate and inanimate beings that exist on the planet earth and are in two-way communication with each other, constitute the human environment. Environmental protection education can be started from the basics and in the form of formal education for children. The basis of achieving sustainability in the development and preservation of the environment is the education of environmental ethics. An ethic that recognizes and sensitively responds to the complex and changing relationships between humans and nature. A large part of the contemporary environmental crises is caused by incorrect education and scientific and practical ignorance of humans towards nature and the way of interacting with it, which has caused the destruction of the environment to become one of the most serious challenges facing mankind. Scientific findings and numerous human experiences have shown that education in childhood will be easier and more acceptable. Therefore, environmental education in this era can provide more tangible and institutionalized results. Considering the importance of this issue, the present study tries to explain the importance of school education on childhood environment and the methods of teaching this skill to children. Based on this, the main problem of the research is the methods of teaching environmental protection to children and its effect on the sustainability of nature. In this research, the collection of data and information was done with a library method, and then with a descriptive-analytical approach and relying on documentary methods, the related data were categorized and explained after refining.

Keywords

environment, crisis, education, children, challenge, climate.

آموزش زیست محیط به کودکان و شیوه‌ها و پیامدهای آن

فرزانه ساعدپناه^۱، یعقوب پناهی^۲

چکیده

محیط‌زیست در یک تعریف کلی یعنی مجموعه شرایط بیرونی که در طول عمر یک موجود زنده، مانند انسان بر او اثر می‌گذارد. طبق این تعریف نور خورشید، آب، هوا، اقلیم، گیاهان، جانوران و سایر موجودات بی‌جان و جاندار که در زمین وجود دارند و با یکدیگر در ارتباط دوسویه هستند، محیط‌زیست انسان را تشکیل می‌دهند. آموزش حفظ محیط‌زیست را می‌توان از پایه و در قالب آموزش رسمی برای کودکان آغاز کرد. اساس تحقق پایداری در توسعه و حفظ محیط‌زیست، آموزش اخلاق زیست‌محیطی است. اخلاقی که ارتباطات پیچیده و در حال تغییر بین انسان و طبیعت را شناسایی و با حساسیت به آن‌ها پاسخ دهد. بخش اعظمی از بحران‌های زیست‌محیطی معاصر ناشی از تربیت ناصحیح و جهالت علمی و عملی انسان‌ها نسبت به طبیعت و شیوه تعامل با آن است که موجب شده تخریب محیط‌زیست به یکی از جدی‌ترین چالش‌های پیش‌روی بشر تبدیل شود. یافته‌های علمی و تجربه‌های متعدد بشری نشان داده، تعلیم و تربیت در سنین کودکی آسان‌تر و با پذیرش بیشتری صورت می‌گیرد. از این رو، آموزش زیست محیط در این دوران می‌تواند نتایج نهادینه‌شده‌تری بر جای نهد؛ بنابراین پژوهش حاضر تلاش دارد، اهمیت آموزش مدرسه‌ای بر زیست‌محیط کودکی و روش‌های آموزشی این مهارت به کودکان را تبیین کند. بر همین مبنا، مسئله اصلی پژوهش ناظر بر شیوه‌های آموزش حفاظت از محیط‌زیست بر کودکان و تأثیر آن بر پایداری طبیعت است. در این پژوهش، گردآوری داده‌ها با روش کتابخانه‌ای انجام شده و سپس با رویکردی توصیفی-تحلیلی و با تکیه بر شیوه‌های اسنادی، داده‌های مرتبط دسته‌بندی و پس از پالایش تبیین شده‌اند.

واژگان کلیدی

زیست محیط، بحران، آموزش، کودکان، چالش، اقلیم.

بشر برای تحقق پایداری در توسعه و حفظ محیط‌زیست، به آموزش اخلاق زیست‌محیطی نیازمند است. اخلاقی که ارتباطات پیچیده و در حال تغییر بین انسان و طبیعت را شناسایی کرده و با حساسیت به آن پاسخ دهد (مایور فدریکو، ۱۳۷۹). بنابراین برای ایجاد چنین اخلاقی، بازنگری در روش‌های آموزشی ضروری است. آموزش و پرورش به‌عنوان یک نهاد تأثیرگذار، متولی ایجاد تغییرات و روش‌های جدید در توسعه کشورهاست. تمرکز بر آموزش نحوه تعامل با زیست محیط از دوران کودکی و به‌ویژه در مدارس می‌تواند سبب بهبود اوضاع طبیعت در ایران و جهان شود. این امر، نیازمند ایجاد ارتباطی جدی و مستمر میان دانش‌آموزان، معلمان، جامعه و نظام آموزشی است (نک: محمودی و ویسی، ۱۳۸۴). در این میان، همچنین فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و یادگیری، آموزش سنتی را تا حد زیادی تحت تأثیر قرار داده و دنیای جدیدی در عرصه یادگیری به وجود آورده است. کاربرد فن‌آوری و اطلاعات و ارتباطات می‌تواند فرصت‌های مناسب را برای دستیابی به اهداف برنامه‌های آموزشی ایجاد و تحولات مثبتی را در این زمینه به وجود آورد

حصول اهداف زیست‌محیطی تنها از طریق تعهدات بین‌المللی، ممکن نیست؛ چراکه تعهد در انسان‌ها امری درونی است و باید در وجود آدمی نهادینه شود. بشر برای بهره‌گیری صحیح از محیط‌زیست مجبور به وضع قوانین است که به طبیعت نه برای مصرف؛ بلکه برای تداوم حیات در قرن ۲۱ بنگرد وضع قوانین گرچه می‌تواند بخش بسیار مهمی از فرآیند حفظ محیط‌زیست باشد، اما تمام آن نیست. از این رو در کنار وضع قوانین، انسان برای حفظ ارزش‌های زیست‌محیطی باید منش خود را با پایداری و پویایی طبیعت تطبیق دهد و با ایجاد تغییر در مبانی فکری و اعتقادی، عملکرد خود را متحول سازد (محرّم‌نژاد و حیدری، ۱۳۸۵). آموزش‌های زیست‌محیطی نیازمند شناخت عواملی است که بر تغییر داوطلبانه رفتار تأثیرگذار شوند. بدین ترتیب، آموزش پیرامون تعیین‌کننده‌های رفتار در این زمینه سازگار با طبیعت ضرورت می‌یابد. برای عبور از چالش‌های محیط‌زیست قرن بیست و یکم، یکی از توانمندی‌های مدیریتی برای مبارزه با این مشکلات، به نظام آموزشی و یادگیری اشاره دارد که به آگاهی، تعهد، راه‌حل مدیریتی و ارزیابی نتایج می‌انجامد. برای اجرایی شدن آن، پیش از هر چیز باید گروه‌های انسانی را آموزش داد؛ آموزشی که باید با هدف درک محیط‌زیست و دوستی با آن باشد و برای همه سنین و در همه سطوح انجام پذیرد در این باره یکی از مقدم‌ترین و مهم‌ترین آموزش‌ها، آموزش‌های مدرسه‌ای است. مدارس، مؤسسات اجتماعی هستند که در آنجا دانش‌آموزان از تجربیات، در بطن اجتماع می‌آموزند و در پی آن، توانایی تجربه مستقیم را که در آینده رخ خواهد داد، کسب کرده و افزایش می‌دهند.

اهمیت و ضرورت تحقیق

امروزه محیط‌زیست در سطح جهانی و ملی در معرض تهدیدهای جدی قرار دارد و تغییراتی که انسان در محیط‌زیست ایجاد کرده و می‌کند و نیز بی‌مسئولیتی و ناآگاهی درباره مسائل زیست‌محیطی، مشکلات بسیاری را برای زیست‌بوم طبیعی انسان ایجاد کرده است. اثرات نامطلوب این رویکرد، روزبه‌روز در حال گسترش است؛ بنابراین داشتن شهروندانی باسواد زیست‌محیطی، ضرورتی انکارناپذیر است. یکی از مهم‌ترین راهکارها برای دستیابی به سواد زیست‌محیطی، آموزش است. آموزش محیط‌زیست یک فرآیند یاددهی است که عناصر طبیعی و ساخته‌ی ذهن بشر را به یکدیگر و به رشته‌های مختلف علمی پیوند می‌دهد. یکی از مهم‌ترین نهادهایی که می‌تواند با ایجاد و توسعه برنامه‌های درسی و آموزشی در زمینه محیط‌زیست افرادی باسواد زیست‌محیطی تربیت کند، آموزش‌وپرورش است. اساس شکل‌گیری، رشد انسان و همچنین ایجاد رفتار و عادات صحیح از دوران کودکی آغاز می‌شود. حفاظت از محیط‌زیست هم نیازمند دانش و ملکه شدن عاداتی است که باید از کودکی آموخته شوند تا همراه با سواد هنری، علمی و فناورانه به یک باور ذهنی تبدیل گردند. این باور ذهنی انسان را موظف خواهد ساخت در طول حیاتش از یگانه زیستگاه خود به بهترین شکل محافظت نماید. در دوره پیش‌دبستانی می‌توان با اتخاذ برنامه‌های متناسب با سن کودکان، آن‌ها را در رشد دانش، نگرش و مهارت‌های سازگار با محیط‌زیست یاری داد.

پیشینه پژوهش

در مورد آموزش محیط‌زیست به‌ویژه آموزش زیست محیط برای کودکان و دانش‌آموزان، تحقیقات و مطالعات اندکی صورت گرفته است. همچنین بررسی میزان آگاهی کودکان و دانش‌آموزان از زیست محیط و ضرورت حفاظت از آن، چندان موردتوجه محققان نبوده است. با این حال، بادکوبی (۱۳۷۹) در طرح ارزیابی وضعیت آگاهی‌های آموزگاران مقطع دبستان شاغل در مناطق مختلف آموزش‌وپرورش شهر تهران با هدف ارزیابی وضعیت موجود، آگاهی‌های زیست‌محیطی آموزگاران که شامل جامعه آماری، ۲۰۰۲ نفر آموزگار در مناطق سه، پنج، شش، سیزده، پانزده در مقطع ابتدایی بود به نتایج زیر دست یافته‌اند: بیشتر افراد با آگاهی زیست‌محیطی بالا را مردان تشکیل می‌دادند. نزدیک به نیمی از پاسخ‌دهندگان لیسانس بوده و با افزایش میزان تحصیلات، میزان آگاهی زیست‌محیطی آنان نیز بالا رفته است. همچنین صالحی و پازوکی‌نژاد (۱۳۹۲)، در مقاله‌ای با عنوان

«محیط‌زیست در آموزش عالی: ارزیابی دانش زیست‌محیطی دانشجویان دانشگاه‌های دولتی مازندران» به این نتایج رسیده‌اند که سطح دانش زیست‌محیطی دانشجویان، نسبتاً بالاست؛ ولی میزان این دانش بر حسب نوع دانشکده متفاوت است. شبیری و همکاران (۱۳۹۳) در مقاله‌ای به نام «اثرات اجرای برنامه‌های آموزش زیست‌محیطی بر طبیعت‌گردی مورد مطالعه دانش‌آموزان لنگرود» نتایج پیش‌رو را به‌دست آورده‌اند: «آموزش در فضای آزاد تأثیر بسزایی در تغییر رفتار محیطی دانش‌آموزان ایجاد خواهد نمود. این تغییر در بین دختران بیش‌تر محسوس است» (صالحی و همکاران، ۱۳۹۱). در مقاله‌ای با عنوان «آموزش‌وپرورش و محیط‌زیست نگرش، آگاهی و رفتارهای زیست‌محیطی دانش‌آموزان» به این نتایج دست یافته‌اند که نگرش زیست‌محور، بیشترین تأثیر را بر رفتارهای زیست‌محیطی دارد و پیش‌بینی‌کننده قوی برای رفتارهای زیست‌محیطی است. نگرش‌های افراد در مورد موضوعات محیطی براساس نوع ارزشی است که این اشخاص برای خود، دیگران و حیوانات (موجودات دیگر) قائل‌اند. علاوه‌بر عامل‌های نگرشی، سه عامل دیگر نیز رفتار مثبت محیطی را تحت تأثیر قرار می‌دهد: نخست عوامل زمینه‌ای نظیر هزینه‌های مادی، پاداش و دسترسی به تکنولوژی است. دوم توانایی‌های فردی مثل دانش خاص محیطی و مهارت است و سوم عادات هستند که باید به‌منظور تغییر رفتار در جهت رفتار مثبت محیطی، سست و تغییر یابند (کلایتون و همکاران، ۱۳۹۰: ۳۵).

مبانی نظری و تعاریف بنیادین

تعریف زیست‌محیط

واژه محیط‌زیست از کلمه باستانی فرانسوی (environner) به معنی احاطه کردن گرفته شده است. با کاربرد گسترده واژه احاطه، محیط‌زیست می‌تواند شامل مجموع شرایط طبیعی، اجتماعی و فرهنگی شود که بر حیات فرد یا اجتماع اثر می‌گذارد (مرادی، ۱۳۹۶: ۱۵). «محیط‌زیست شامل آب‌وهوا، خاک، عوامل درونی و بیرونی مربوط به حیات هر موجود زنده است». دیوان بین‌المللی دادگستری در بخشی از نظریه مشورتی خود در خصوص مشروعیت کاربرد سلاح‌های هسته‌ای آورده است: «محیط‌زیست مفهومی انتزاعی نیست؛ بلکه فضایی است که در آن موجودات انسانی زندگی می‌کنند و کیفیت زندگی، همچنین سلامتی‌شان از جمله برای نسل‌های آینده به آن فضا وابسته است (مشهدی، ۱۳۸۹: ۲۱۲).

حقوق کودک و حق کودک بر محیط‌زیست سالم

حدود سی سال پیش، مجمع عمومی سازمان ملل متحد کنوانسیون حقوق کودک را در

لحظه‌ای از تغییرات سریع جهانی که با پایان آپارتاید، سقوط دیوار برلین و تولد شبکه جهانی وب همراه بود، تصویب کرد. این امر، تحولی مهم و پایدار و همچنین، حس تجدید و امید را برای نسل‌های آینده به ارمغان آورد. در انعکاس این روحیه امیدوارکننده، کنوانسیون از آن زمان به گسترده‌ترین معاهده حقوق بشر در تاریخ تبدیل شده است (یونیسف، ۲۰۱۹: ۱). در ماده ۲۴ کنوانسیون حقوق کودک که یکی از مهم‌ترین اسناد بین‌المللی حقوق بشر است، حق کودکان در برخورداری از محیط‌زیست سالم شناخته شده است (لشکری، ۱۳۹۷: ۵۶).

نگرش‌های نوین زیست‌محیطی

نگرش زیست‌محیطی در واقع مجموعه احساسات خوشایند یا ناخوشایند در مورد ویژگی‌های محیط فیزیکی یا مسائل مرتبط با آن است. یکی از دلایل اصلی بررسی نگرش‌ها این است که بتوانیم رفتار شخص را پیش‌بینی کنیم. این فرض که نگرش‌های شخص، تعیین‌کننده رفتارهای انسان‌هاست در تفکر غربی مورد پذیرش کامل است و در موارد بسیاری هم این فرض صادق می‌باشد، اما تحقیقات نشان می‌دهد رابطه بین نگرش و رفتار، پیچیده‌تر از آن است که تصور می‌شود. تحقیق مشهور «لایبیرا» در دهه ۱۹۳۰ نشان داد رفتار را عوامل متعدد دیگری به جز نگرش‌ها رقم می‌زنند و این عوامل بر هم‌سازی نگرش و رفتار نیز اثر دارند. برهمن مینا، یکی از نظریات جدید معتقد است یکی از عوامل واضح در زمینه رفتار آدمی، میزان اجباری است که در موقعیت وجود دارد؛ در چنین مواقعی ما اغلب به شیوه‌هایی عمل کنیم که با احساس یا باورمان هم‌ساز نیست. همچنین هم‌سالان نیز می‌تواند تأثیر مشابهی بر رفتار اعمال کنند. مجموعه این موارد نشان می‌دهد نگرش و رفتار آدمی متأثر از عوامل متعددی است و ضرورت دارد مبتنی بر نگرش‌های نوین درباره منشأ رفتار آموزش‌ها صورت گیرد.

حفظ طبیعت در جهان‌بینی اسلامی

یکی از صفات خداوند، حفیظ است و در جهان‌بینی اسلامی، کل هستی در حوزه حفاظت پروردگار قرار دارد. براساس آموزه‌های دینی، انسان مسلمان نیز باید خود را به این صفت بیاراید و خود را در هر مکان و موقعیتی نگه‌دارنده و پاسدار امانت‌ها و نعمت‌ها از جمله محیط‌زیست انسانی بداند. پیشگیری از نابودی و تلف شدن طبیعت نیز با رعایت امانت‌داری و حفاظت امکان‌پذیر است. از پیامبر اکرم (ص) روایت شده است که حضرت فرمود: «تحفظو من الارض فانها امکم» یعنی از زمین حفاظت کنند به‌درستی که آن

مادر شماست. اسلام برای نظافت و بهداشت اهمیت فوق العاده‌ای قائل است و آن را از نشانه‌های ایمان می‌داند.

خداوند متعال می‌فرماید: «أَنَا كُلُّ شَيْءٍ خَلَقْنَاهُ بِقَدَرٍ» (سوره قمر، آیه ۴۹)؛ یعنی ما هر چیز را به اندازه خلق کردیم؛ پس هرچیز مقدار و حدودی دارد و بایستی به‌طور صحیح و درست بهره‌برداری شود تا نابود و منهدم نگردد؛ چراکه این ثروت‌های طبیعی فقط به این نسل تعلق ندارد؛ بلکه این اندوخته‌ها به نسل‌های بعد از ما نیز تعلق دارند.

نظر اسلام در مورد آباد کردن زمین و پایداری محیط‌زیست آمده است: «هُوَ أَنْشَأَكُم مِّنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ» (سوره هود، آیه ۶۱)؛ یعنی خداوند شما را در زمین خلق کرد و شما را به عمارت و آباد کردن زمین گماشت. در این رابطه، پیامبر اکرم (ص) می‌فرماید: «ان قامت علی احدکم القیامه و فی یده فسیله فلیغرسها» یعنی اگر قیامت برپا شود و در دست نهالی باشد، باید آن را بکارد.

آیات متعددی در قرآن کریم نظیر (اعراف / ۵۶) از افساد در زمین نهی می‌کنند؛ اگرچه مفسران براساس سیاق کلام، برخی از این دسته آیات را به فساد اعتقادی و فساد اخلاقی در قبال دیگر انسان‌ها مانند قتل، جنایت، غارت و... حمل کرده‌اند، ولی با توجه به اطلاق برخی دیگر از این دسته آیات به نظر می‌رسد معنای آیه نهی از مطلق فساد در زمین است که تخریب محیط‌زیست مصداق بارزی از آن می‌باشد. با دقت در آیات قرآنی مانند (بقره / ۱۶۴) روشن می‌شود آنچه خداوند برای انسان تجویز کرده، صرفاً حق انتفاع از طبیعت است نه مالکیت بر آن. براساس مبانی حقوقی، کسی که حق انتفاع از چیزی به او اعطا شده، حق تخریب و اتلاف عمدی عین مورد انتفاع را ندارد و در صورت اتلاف آن به علت قصور یا عمد، ضامن عین مورد انتفاع است و مورد سؤال واقع می‌شود.

جایگاه حفاظت از محیط‌زیست در مجامع بین‌المللی و در ایران

بخشی از تخریب و آلودگی‌های محیط‌زیست ناشی از عدم آگاهی و اطلاع عموم نسبت به مسائل زیست‌محیطی است؛ لذا آموزش نقش حیاتی در پیشگیری از تخریب و آلودگی محیط بازی می‌کند. به همین جهت در چند دهه گذشته در عرصه بین‌الملل موضوع آموزش محیط‌زیست مورد توجه جدی واقع شده است. از بدو تولد حقوق بین‌الملل محیط‌زیست در سال ۱۹۷۲، ضرورت آموزش محیط‌زیست و اطلاع‌رسانی جهت تهیه راهبردی برای حفاظت و ارتقای محیط‌زیست احساس شد. سال ۱۹۷۲ میلادی سرآغاز بر زیست محیط نوین است. اعلامیه استکهلم و توصیه‌نامه شماره ۶۹ کنفرانس استکهلم ۱۹۷۲ به‌طور رسمی و صریح بر اهمیت آموزش محیط‌زیست صحنه می‌گذارد. دومین کنفرانس

آموزش زیست محیط به کودکان و شیوه‌ها و پیامدهای آن

بین‌المللی محیط‌زیست در سال ۱۹۹۲ با تأکید بر روابط محیط‌زیست، توسعه و تصویب، ابعاد گوناگون مندرج در اعلامیه ریو را صورت‌بندی کرد. بیانیه استکهلم ۱۹۷۲ به‌عنوان یک سند غیرالزام‌آور به بررسی پیشینه تاریخی حقوق بین‌الملل محیط‌زیست، تبیین جایگاه منابع توصیه‌ای در حقوق بین‌الملل، توصیف و ارزیابی کارکردهای بیانیه در توسعه ساختاری، نهادینه شدن اصول و مفاهیم و آموزش محیط‌زیست پرداخته شده است.

عوامل مؤثر در ایجاد زیست‌بوم‌ها

عوامل مؤثر در ایجاد زیست‌بوم‌ها را می‌توان تنوع آب‌وهوایی، نوع خاک، اختلاف ارتفاع و ناهمواری‌ها ذکر کرد. اگر بخواهیم زیستگاه‌های جهان را در مجموع دسته‌بندی کنیم چهار سطح قابل احصاء است؛ سطح کره زمین به‌صورت کلی به چهار بخش تقسیم می‌شود که عبارتند از: سنگ‌کره (لیتوسفر)، آب‌کره (هیدروسفر)، هواکره (اتمسفر)، و بیوسفر، بعضی از دانشمندان یخ‌کره را نیز جزء این تقسیم‌بندی می‌دانند، هرکدام این بخش‌ها شامل اکوسیستم‌هایی گوناگون هستند که به‌طور کلی محیط‌زیست را تشکیل می‌دهند. همچنین مکاتب فلسفی حفاظت از محیط‌زیست در چهار دسته کلی قابل تقسیم‌بندی هستند: ۱. مکتب انسان محور ۲. مکتب محیط‌گرایان ۳. مکتب اخلاق‌گرایان ۴. مکتب اکولوژیسم

اصل بهداشت و پاکیزگی محیط‌زیست

اسلام به‌منظور حفاظت از محیط دستورات و برنامه‌های فراوانی در تمامی عرصه‌های حیات بشری، اعم از معنوی، مادی، فردی و اجتماعی عرضه کرده است. محیط اجتماعی زندگی انسان آثار اجتناب‌ناپذیری بر روان و رفتار او دارد. انسان بسیاری از صفات خود را از محیط کسب می‌کند. محیط‌های پاک، غالباً افراد پاک پرورش می‌دهند و محیط‌های آلوده را افراد آلوده. «والبلد الطیب یخرج نباته باذن ربه و الذی خبث ال یخرج ال نکدا کذلک نصرف الیات لقوم یشکرون» سرزمین پاکیزه و شیرین گیاهش به فرمان پروردگار می‌روید، اما سرزمین‌های بد طینت و شوره‌زار جز گیاه ناچیز و بی‌ارزش از آن نمی‌روید. در این مثال، انسان‌ها به گیاهان تشبیه شده‌اند و محیط زندگی آن‌ها به زمین‌های شور و شیرین. در یک محیط آلوده هرچند که آموزش کارآمد باشد، پرورش انسان‌های پاک دشوار است؛ همان‌گونه که باران در زمین شوره‌زار، گل نمی‌رویانند. به‌همین دلیل، برای تهذیب نفوس و تقویت اخلاق صالح باید به اصلح محیط همت گماشت.

بنابراین جلوگیری از آلودگی محیط‌زیست، مسئله امروزی نبوده بلکه در طول تاریخ اسلام اهمیت داشته است. پیامبر در حدیثی می‌فرمایند: «زمین را مسح کنید؛ زیرا او

نسبت به شما نیکی، لطف و محبت دارد» (نهج الفصاحه).

منظور از آلودگی، وارد ساختن مستقیم یا غیرمستقیم هرگونه ضایعات زیان‌بخش توسط انسان به محیط‌زیست است که در نتیجهٔ چنین عملی، خطراتی متوجه سلامت انسان، حیات جانوری یا گیاهی شده و به امکانات زیستی صدماتی وارد می‌آید و یا سایر کاربردهای مشروع محیط‌زیست مختل می‌گردند. از آنجاکه هدف از آفرینش همهٔ مخلوقات از جمله آب، خاک، هوا، گیاه و حیوان بهره‌وری انسان است؛ هیچ‌کس این حق را ندارد که عناصر حیاتی زندگی آدمی را که توسط خالقش به ودیعه به او سپرده شده است، آلوده یا تباه سازد. از طرف دیگر، به موجب تعدادی از آیات و روایات، بسیاری از مخلوقات دیگر هم از جمله آب و حیوانات همانند انسان، خود واجد مالک تقدس‌اند و به عبارتی به علت شدت آمیختگی آن‌ها با انسان و سایر جنبندگان نباید آن‌ها را آلوده ساخت به حریم پاکشان تجاوز ناپاکانه کرد و ستم‌آزار در حق آنان روا داشت (گرجی و ابوالقاسم، ۱۳۶۳).

سواد زیست‌محیطی

سواد زیست‌محیطی، دانش و درک درست از تأثیر جوامع بر محیط طبیعی است (که شامل رشد جمعیت، توسعهٔ جوامع، نرخ مصرف منابع و... می‌باشد). در واقع سواد زیست‌محیطی شامل بررسی، تجزیه و تحلیل مسائل زیست‌محیطی و بررسی‌های دقیق برای یافتن راه‌حل‌های مؤثر و اقدام‌های فردی و جمعی در برخورد با چالش‌های محیط‌زیستی است. بر اساس تعریف انجمن آموزشگران محیط‌زیست آمریکای شمالی، چارچوب زیر برای سواد زیست‌محیطی تعریف شده است. بدین تعریف یونسکو، سواد زیست‌محیطی، آموزش عملی پایه‌ای برای همه مردم است که برای آن‌ها دانش، مهارت و انگیزه‌های مقدماتی را فراهم می‌کند تا بتوانند نیازهای زیست‌محیطی خود را برطرف نمایند و به توسعه پایدار کمک کنند؛ بنابراین برای برخورداری از سواد زیست‌محیطی، نیازمند آموزش زیست‌محیطی هستیم و این آموزش نیز همچون هر آموزش دیگر، شامل سه حیطهٔ دانش (شناخت)، نگرش (تعهد اخلاقی و زیباشناختی) و مهارت (عمل به راهکارهای زیست‌محیطی) است. (رضایی و شبیری، ۲۰۱۵). سواد زیست‌محیطی، دارای سه جزء اساسی و مهم است که این سه جزء عبارتند از: دانش، نگرش و رفتار (عملکرد) (Simmons, 1995).

دانش زیست‌محیطی شامل اطلاعات فرد است در مورد معضلات محیطی، عوامل مؤثر در گسترش آن، معضلات و اطلاعات در مورد آنچه فرد می‌تواند برای بهبود این وضعیت انجام دهد (کورالیزا و همکاران ۲۰۰۲) و رفتار زیست‌محیطی، مجموعه‌ای از کنش افراد

جامعه نسبت به محیط‌زیست است که در یک طیف وسیعی از احساسات، تمایلات و آمادگی‌های خاص قرار دارد (سجاسی و همکاران، ۲۰۱۶). همچنین اخلاق زیست‌محیطی اخلاقی استفاده، تخصیص، بهره‌برداری و حفظ منابع است و در درجه اول بر حفظ سلامت جهان طبیعی شامل آبزیان، زیست‌بوم، جنگل‌ها و تنوع زیستی و در درجه دوم بر حفظ عناصر و انرژی متمرکز است (Miller, 2013).

درواقع می‌توان گفت به هر حال سواد زیست‌محیطی عبارت است از توانایی و ظرفیت به‌کارگیری علم زیست‌محیطی پایه‌ای، مفاهیم و مهارت فکرکردن برای فرموله کردن عملیات بر روی موضوعات خاص به خصوص زیست محیط در رفتارهای روزانه است. برت^۱ (۱۹۹۷) سواد زیست‌محیطی را درک تعاملات بین سیستم‌های طبیعی و سیستم‌های اجتماعی انسانی تعریف کرده است. اورا^۲ (۱۹۹۲) سواد زیست‌محیطی را درک کردن ارتباط و به هم‌پیوستگی انسان‌ها با محیط‌زیست و همچنین داشتن نگرش مسئولانه در مورد محیط‌زیست اطراف آدمی تعریف کرده است. دویلیبی^۳ (۲۰۰۶) سواد زیست‌محیطی را مهارت دریافتی دانش از طبیعت، فهمیدن اصول اساسی اکولوژی و زندگی کردن هماهنگ با این اصول تعریف کرده است. دیزینجر و رات^۴ (۱۹۹۲) سواد زیست‌محیطی دانش عمومی در مورد محیط‌زیست را با توانایی به‌کارگیری این دانش در زندگی روزمره تلفیق می‌کند. وولک و مک‌بث^۵ (۱۹۹۷) سواد زیست‌محیطی شامل چند مؤلفه اصلی می‌باشد: دانش سیاسی، دانش اجتماعی، دانش مسائل زیست‌محیطی، آموزش علمی و آموزش پایه‌ای برای همه مردم که برای آن‌ها دانش، مهارت و انگیزه‌های مقدماتی را فراهم می‌کند تا بتوانند نیازهای زیست‌محیطی خود را برطرف نمایند و به توسعه پایدار کمک کنند. سواد زیست‌محیطی سواد علمی و کاربردی تلقی می‌شود. مودی و هارتل^۶ (۲۰۰۷) نیز معتقدند، سواد زیست‌محیطی از افراد می‌خواهد ارتباط بین طبیعت و تأثیرات انسانی روی طبیعت را درک کنند و متوجه پیچیدگی‌های موجود در سیستم‌های طبیعی باشند.

رفتارهای زیست‌محیط

رفتار زیست محیط به رفتارهایی گفته می‌شود که افراد در محیط خانه، محل کار، مدرسه و در شهر با توجه به ملاحظات زیست‌محیطی و با چنین نیاتی انجام می‌دهند. رفتار

1. Barrett

2. Orr

3. Duailibi

4. Disinger & Roth

5. Volk & McBeth

6. Moody & Hartel

زیست‌محیطی، رفتاری است که افراد در برخورد با محیط‌زیست از خود بروز می‌دهند. رفتار محیط‌گرایانه، رفتاری است که آگاهانه به دنبال کاهش اثر منفی کنش فرد بر جهان طبیعی و ساخته‌شده به دست انسان باشد (از جمله کاهش مصرف انرژی و منابع، استفاده از مواد غیرسمی و کاهش تولید مواد زائد).

تلفیق فعالیت‌ها و برداشت از کنش‌های مثبت زیست‌محیطی، چهار رفتار مسئولیتی درباره محیط‌زیست را پیش روی انسان می‌نهد:

۱. عمل‌گرایی محیط‌زیست (مشارکت فعال در آن یا نشان دادن ابتکار عمل مربوط به محیط‌زیست)

۲. رفتارهای سیاسی غیرفعال (پیوستن به یک سازمان)

۳. رفتارهای اکوسیستمی (ایجاد لانه برای پرندگان، محاسبه جمعیت حیات وحش و...)

۴. سایر رفتارهایی که ویژه تخصص و محل کار هستند (کاهش اتلاف انرژی و در روند تولید، ایجاد وام مسکن برای خانه‌هایی با مصرف مناسب انرژی و غیره).

اخلاق زیست‌محیطی

اخلاق در لغت، جمع واژه خلق و به معنی خوی آدمی است اخلاق زیست‌محیطی در وسیع‌ترین مفهوم خود یعنی مطالعه رابطه انسان با محیط خود؛ این رابطه، موجودی است که دارای احکام اخلاقی است و برای وی موضوع درستی و نادرستی قابل طرح است (محمدی آشنائی و همکاران، ۱۳۸۷). اخلاق زیست‌محیطی را می‌توان به دو بخش تقسیم نمود: ۱. اخلاق طبیعی: براساس این فلسفه اخلاقی، همه موجودات زنده حق حیات دارند و انسان به لحاظ وجودی، هیچ امتیاز و تقدیمی بر سایر موجودات ندارد. طبیعت بالذات اصالت دارد و تعهدات انسان را به تمام موجودات تعمیم می‌دهد. ۲. اخلاق انسانی: اخلاق انسانی پیرامون حق بهره‌مندی نسل‌های آتی از منابع طبیعی و زیست‌محیطی است، همچنین وظیفه و تعهد نسبت به نسل آتی را حکایت می‌کند اخلاق زیست‌محیطی مناسب، یک تضمین درونی برای رفتار درست با سایر مخلوقات و جلوگیری از صدمه زدن به آن‌هاست؛ از این رو بر آموزش اخلاق زیست‌محیطی و تربیت انسان‌های اخلاق‌مدار در تعامل با محیط‌زیست، تأکید فراوان دارد (عابدی سروستانی و شاه‌منصور، ۱۳۸۷). در این راستا، دیدگاه بازسازی اجتماعی، مدارس را تشویق می‌کند تا در خط مقدم تغییرات اجتماعی قرار گیرند. نخستین گام، تدوین سیاست‌ها بر مبنای عمل فکورانه، اخلاقی است که تلفیقی از بنیادهای ارزشی و عقلانیت می‌باشد. ارزش‌ها با یکدیگر در رقابت هستند و تنها از طریق بحث عقلانی و تعهد نسبت به بنیادهای ارزشی است که می‌توان

آموزش زیست محیط به کودکان و شیوه‌ها و پیامدهای آن |

فرایندهای اقدام فکورانه اخلاقی را به سمت دستیابی به هدف‌های اخلاقی مشروع سوق داد (محرم‌نژاد و حیدری، ۱۳۸۵).

مفهوم محیط‌زیست محله

محیط‌زیست محله در قالب عنوان کلی‌تر، محیط‌زیست شهری مطالعه می‌شود؛ زیرا در نظریه‌های طراحی شهری که به مؤلفه‌های زیست‌محیطی پرداخته‌اند، مؤلفه‌های زیست‌محیطی محلات بررسی نشده‌اند و محله به منزله یکی از مهم‌ترین اجزای شهر نادیده گرفته شده است (نوروزی و بهمن‌پور، ۱۳۹۲: ۶۶)؛ با این حال، در پایداری محیطی زیستی محله، چند عنوان کلی باید مدنظر قرار گیرد که عبارتند از: فضای سبز و تنوع زیستی، تراکم، استفاده بهینه از منابع انرژی و حمل‌ونقل (نوروزی و بهمن‌پور، ۱۳۹۲: ۶۸). نیز محیط‌زیست محله را با عناصری همچون پارک‌ها و فضای سبز، زباله و آلودگی‌های آب‌وهوا سنجیده‌اند. محیط‌زیست محله گاه با عنوان کیفیت محیط محله نیز مطالعه می‌شود. نبودن اشکال آلودگی نظیر آلودگی هوا (ذرات معلق، گرد و خاک و...)، آلودگی آب (آب آشامیدنی و آب‌های سطحی) و آلودگی خاک، از عوامل تأثیرگذار بر کیفیت محیط محله است.

تأثیرات انسان بر محیط‌زیست و شیوه‌های حفاظت از آن

براساس گزارش سازمان همکاری اقتصادی و توسعه در سال ۲۰۰۱، تقریباً عوامل تشکیل‌دهنده محیط‌زیست تحت تأثیر فعالیت‌های انسان قرار گرفته‌اند. این تعریف عام همه کنش‌های انسانی را تأثیرگذار بر طبیعت و زیست محیط قلمداد کرده است.

به همین منظور، برای حفاظت از محیط‌زیست باید موارد مشهودتری که انسان‌ها به‌طور مستقیم با محیط‌زیست در ارتباط هستند را مشخص کرده و برای حفاظت از آن‌ها، راهکارهای روشن ارائه دهیم. به بیانی ساده‌تر، باید از آلودگی‌های محیط‌زیست در موارد پیش‌رو جلوگیری کنیم. عوامل کلی که بیشتر با محیط‌زیست ما در ارتباط هستند، شامل: هوا، آب و خاک.

• هوا: برای حفاظت از هوا باید از ورود مستقیم یا غیرمستقیم هر عنصری توسط انسان که احتمال ایجاد اثرات نامطلوب بر سلامتی انسان و محیط‌زیست دارد جلوگیری شود. انواع آلودگی‌های هوا که باید تا حد ممکن از انتشار آن‌ها در هواکره اجتناب کرد عبارتند از:

گازهای شیمیایی سمی که غالباً حاصل واکنش‌های سوختن هستند.

آزون که وجودش در لایه‌های پایینی هواکره تأثیرات خطرناکی بر سلامت جانداران دارد. گازهای حاصل از سوختن، مانند دی‌اکسید گوگرد، اکسیدهای ازت، مونوکسید کربن، سولفید هیدروژن و بعضی گازهای گلخانه‌ای. گردوغبار و ذرات معلق در هوا.

گازهای گلخانه‌ای همچون دی‌اکسیدکربن، متان و فلئوئوروکربن‌ها. فلزات سنگین همچون آرسنیک، سرب، روی، مس، کروم، جیوه و کادمیوم که در اثر فعالیت‌های صنعتی وارد هوا می‌شوند.

• **خاک:** مهم‌ترین آثار فعالیت‌های انسان بر خاک شامل مسمومیت و فرسایش که موجب تخریب و کاهش توان زمین‌های زراعی می‌شوند. به‌طور کلی فرسایش خاک پدیده‌ای طبیعی است که به‌وسیله عواملی همچون باد، روان‌آب‌های سطحی و تغییرات دما انجام می‌گیرد. با این وجود، فعالیت‌های انسان از جمله زراعت مفرط، آبیاری‌های زراعی، محصولات تک‌کشتی، چریدن بیش از حد دام‌ها در مراتع، جنگل‌زدایی و بیابان‌زایی باعث از بین رفتن تعادل موجود میان روند تخریب، ایجاد خاک و در نهایت آلودگی آن می‌شوند. مسمومیت خاک می‌تواند در اثر افزایش نمک‌های خاک توسط ماشین‌آلات کشاورزی و آلودگی مستقیم آن توسط افراد یا کارخانه‌ها نیز ایجاد شود. در این صورت، خاک ناحاصل‌خیز و حتی سمی برای برخی گیاهان می‌شود؛ بنابراین باید از مسمومیت و فرسایش نامتعادل خاک جلوگیری کرد.

• **آب:** طبق تعریف سازمان همکاری اقتصادی و توسعه، مهم‌ترین تأثیرات فعالیت‌های انسان بر روی آب‌ها در سه زمینه قابل دسته‌بندی است: ۱. مصرف بیش از حد آب ۰.۲ از بین رفتن منابع آب ۳. آلودگی آب‌های سطحی و زیرزمینی. کیفیت آب‌ها بحران دیگری است که برخی کشورها پیش‌رو دارند. میزان آلودگی برخی آب‌ها و روند افزایش آن در بسیاری از نقاط کره زمین بسیار نگران‌کننده است. آب سفره‌های زیرزمینی، رودها و دریاچه‌ها منابع مهم تأمین آب شیرین هستند که مستقیماً در معرض آلودگی توسط فعالیت‌های انسانی قرار دارند. آلودگی دریاها نیز علاوه بر دخالت مستقیم انسان، تحت تأثیر آلودگی آب‌های شیرین و چرخه آب می‌باشد.

با توجه به این مقدمات می‌توان گفت حل مسائل محیط‌زیستی یکی از ابرچالش‌های جوامع یا شاید مهم‌ترین ابرچالش ملت‌ها در قرن بیست و یکم به شمار می‌آید. مطالعات نشان می‌دهد، بحران‌های محیط زیستی در ایران نیز به‌عنوان یکی از شدیدترین بحران‌های محیط زیستی در جهان شناخته شده است. این مسئله حاکی از آن است که آموزش محیط زیست در کشور ما با تردیها و کاستی‌های قابل توجهی روبه‌رو است. در سال‌های اخیر، آهنگ معمولی

انقراض بسیاری از منابع زیستی جهان سرعت پیدا کرده است و در نتیجه تخریب مداوم جنگل‌ها و سایر زیستگاه‌های غنی زیستی و همچنین شخم بیش از حد زمین، آلودگی و استفاده نامناسب از جانوران و گیاهان غیربومی، بیشتر و بیشتر هم شده است. از آغاز قرن بیستم، استفاده از انرژی ۱۶ برابر، تولید صنعتی ۴۰ برابر، استفاده از آب ۹ برابر، ماهی‌گیری ۳۵ برابر، انتشار دی‌اکسیدکربن ۱۷ برابر، انتشار گوگرد ۱۳ برابر افزایش یافته است. این در حالی است که جنگل زدایی و بیابان‌زدایی سرعت بیشتری پیدا کرده‌اند.

۷. ضرورت آموزش زیست محیط از دوران کودکی

انسان به‌عنوان یک فرد، مسئولیت حل مشکلات محیطی را بر عهده دارد (Albay & Arslan, 2019). یکی از راه‌هایی که می‌توان برای غلبه بر مشکلات زیست‌محیطی انجام داد، آگاهی صحیح از تمامی عوامل محیطی به‌منظور حفاظت از محیط‌زیست است. (Alagoz & Akman, 2016) مؤثرترین تلاش برای دستیابی به این هدف، ایجاد یک نظام آموزشی زیست‌محیطی مناسب است که با برنامه‌ریزی صحیح، آگاهی و اطلاعات لازم را در مورد مشکلات زیست‌محیطی و چگونگی محافظت از این منابع به دانش‌آموزان در تمامی مقاطع آموزش دهد. «آموزش» یک عنصر کلیدی و حل مشکلات زیست‌محیطی است (Tunceredal, 2005).

پیش از آغاز بحث پیرامون آموزش زیست محیط بر کودکان به‌طور اجمال، مضرات محیط‌زیست آلوده برای کودکان را مرور خواهیم کرد تا از این مجرا، ضرورت آموزش به کودکان برای حفظ زیست محیط روشن و دقیق‌تر تبیین شود؛ چراکه این موارد نشان می‌دهد، کودکان با توجه به شرایط جسمی و فیزیولوژیکی در معرض آسیب بیشتری نسبت به دیگر رده‌های سنی هستند و لذا آموزش آنان می‌تواند در وهله اول کمک به خود آن‌ها برای حفظ زیست محیط آینده‌شان باشد. این مشکلات در ۹ دسته کلی عبارتند از ۱. بروز مشکلات تنفسی ۲. تضعیف سیستم ایمنی بدن ۳. التهاب و عفونت ریه‌ها ۴. سوزش چشم و سرفه‌های شدید ۵. سوءتغذیه ۶. تشدید سینوزیت ۷. دل درد و درد قفسه سینه ۸. اسهال و استفراغ ۹. بیماری‌های قلبی و عروقی.

اما آموزش مسائل مربوط به حفاظت محیط‌زیست به کودکان از دو جهت دارای اهمیت است:

۱. دانش‌آموزان امیدهای واقعی ملت برای تحقق اهداف و آرزوهای قابل دسترسی آینده کشور و کودکان امروز، کارگزاران فردا هستند. تصمیم‌گیری کودکان امروز در قرن بیست و یکم درباره نحوه استفاده از محیط‌زیست در صورتی عاقلانه خواهد بود که جامعه به‌ویژه نظام

آموزش رسمی، آموزش‌های لازم را در این زمینه داده باشد. ۲. اگر قرار باشد سیمای توسعه آینده ترسیم شود، بهتر است در طراحی آن کودکان امروز که بسیاری از آنان، فرداها صاحبان مشاغل و بزرگان آینده خواهند شد و به‌علت پیوندشان با مسائل زیست‌محیطی در صف اول ملاحظات زیست و توسعه قرار خواهند گرفت، نیز مشارکت کنند.

دوران کودکی و نوجوانی از این‌رو که زمان تضمین سلامت و همچنین تکوین شخصیت فردی است، مهم‌ترین دوران زندگی انسان به شمار می‌رود. حفاظت از محیط‌زیست و حمایت از کودکان در این ارتباط، نیاز به همکاری‌ها و اقدامات همه‌جانبه‌ای دارد. در این زمینه، می‌توان به فعالیت‌های یونسف اشاره کرد. تصویب پیمان‌نامه جهانی حقوق کودک یکی از مهم‌ترین دستاوردهای این سازمان است. در این راستا، برنامه محیط‌زیست سازمان ملل متحد نیز در سال‌های گذشته فعالیت‌هایی را برای رعایت حقوق و سلامت کودکان انجام داده است که از جمله می‌توان به این موارد اشاره کرد:

۱. اعلام سال ۱۹۸۵ به‌عنوان سال بین‌المللی جوانان.

۲. اعلام و انتخاب شعار «کودکان و محیط‌زیست» برای سال ۱۹۹۰.

۳. پرداختن به کودکان و محیط‌زیست به‌طور ویژه در گزارش سال ۱۹۹۰ که با همکاری یونسف، چاپ و منتشر شد.

۴. هدایت جوانان برای تشکیل نهادهای زیست‌محیطی غیردولتی برای آشنایی آن‌ها با موضوعات جهانی محیط‌زیست و تبادل اطلاعات زیست‌محیطی.

۵. به رسمیت شناختن هدف‌های پیمان‌نامه حقوق کودک در جلسه سران کشورها که در ژوئن سال ۱۹۹۲ در ریودوژانیرو (پایتخت برزیل) برگزار شد.

همه این موارد نشان می‌دهد کودکان بخش مهمی از جمعیت جهان را تشکیل می‌دهند؛ فلذا آینده از آن کودکان است. آنچه امروزه در جهان به‌ویژه کشورهای در حال توسعه با نام برنامه‌های توسعه اقتصادی انجام می‌شود؛ بدون توجه به کودکان، بی‌هدف و نامفهوم خواهد بود. کودکان، هدف اصلی برنامه‌های توسعه به شمار می‌آیند. آن‌ها امروز به‌ویژه در کشورهای فقیر و در حال توسعه در شرایط زیستی نامطلوبی به سر می‌برند. بسیاری از بیماری‌ها و مرگ‌ومیر کودکان ناشی از آلودگی آب و فقدان امکانات بهداشتی است و این در شرایطی است که هیچ‌گونه مسئولیتی متوجه آن‌ها نیست. کودکان در عین حال به‌عنوان نسل پس‌از ما و نماینده نسل‌های آینده حق دارند از محیط‌زیست و زندگی سالم برخوردار باشند. حفاظت از محیط‌زیست و حمایت از کودکان در حقیقت دو وظیفه اصلی برای دستیابی نهایی به یک زندگی پایدار است. رسیدن به این هدف از یک سو به همکاری

و مشارکت بین‌المللی و ازسوی دیگر نیازمند توجه جدی دولت‌ها در سطح ملی است؛ بنابراین در دو دهه گذشته، موضوع آموزش زیست‌محیطی بزرگ‌ترین حوزه‌ای بوده است که تلاش داشته تا به‌عنوان یکی از عناصر اصلی فرآیند آموزشی پذیرفته شود.

آموزش محیط‌زیست شامل کیفیت آب‌وهوا، رشد جمعیت جهان، منابع طبیعی و مهم‌تر از همه، تربیت شهروندانی است که در زمینه محیط‌زیست و مسائل آن آگاهی دارند و می‌دانند چگونه آن را حل کرده و برای عملی نمودن راهکارها انگیزه داشته باشند آموزش محیط‌زیست، بخش بنیادین حفاظت از زیست محیط است که در پاسخ به بحران‌های ایجادشده ضرورت یافته است. هدف این نوع آموزش، تربیت شهروندی مسئول و فعال و همچنین مجهز به دانش و اراده برای ایجاد تغییرات آموزشی، اجتماعی در راستای حفظ محیط‌زیست است هدف از آموزش زیست‌محیطی ایجاد آگاهی، دانش، نگرش، مهارت، مشارکت شهروندان، ایجاد حساسیت در افراد نسبت به حوادث، تغییرات زیستی و تأثیرات آن بر محیط است تا با قدرت تشخیص و تحلیل مسائل زیستی بتوانند در ابداع روش‌ها و حل معضلات آن مهارت کسب کنند. نظام رسمی آموزش کشور در این زمینه می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای ایفا کند مدارس اولین بسترهای آموزش منظم و هدفمند در سطح جامعه‌اند (محرمان‌زاد و حیدری، ۱۳۸۵). رفتار انسان به‌وسیله اندیشه‌هایش هدایت می‌شود؛ لذا آنچه که مردم در مورد زیست‌بوم‌ها انجام می‌دهند، وابسته به آن است که درباره محیط‌زیست خود چگونه می‌اندیشند و این خود از تربیت و آموزش زیست‌محیطی نشئت می‌گیرد (عابدی سروستانی، ۱۳۸۷). تحقیقات نشان می‌دهد احساس مسئولیت ایجادشده در سنین پایین، عامل هدایت رفتار اجتماعی و محیطی در دوره بزرگسالی است. از این رو، توجه به آموزش زیست‌محیطی از طریق محتوا و مواد و کتاب‌های درسی، جزء نیازهای ابتدایی و اساسی محسوب می‌شود که در نخستین سال‌های زندگی، کودک به‌صورت رفتار مسئولانه نسبت به محیط زندگی فرد تجلی می‌یابد (رویکردهای موجود در زمینه آموزش زیست‌محیطی پیچیده بوده و به منابع متغیر، زمان، فضا، برنامه درسی، ویژگی‌های دانش‌آموزان و دامنه وسیعی از عواملی که می‌تواند بر هر نوع آموزش کاربردی تأثیر گذارد، اطلاق می‌شود (ویستر و همکاران، ۲۰۱۲). افزایش اطلاعات عمومی و علاقه برای شناخت مشکلات، اولین مرحله فرآیند جلب مشارکت برای حفظ محیط‌زیست می‌باشد.

بدین ترتیب، نظام‌های آموزش و پرورش کشورهای مختلف جهان، رویکردهای متفاوتی را جهت هم‌نویسی با جامعه جهانی در بعد آموزش‌های محیط‌زیستی اتخاذ کرده‌اند. بدهی است، اثر بخشی این آموزش‌ها در بین گروه‌هایی که در آستانه جامعه‌پذیری بوده و

آمادگی بیشتری برای پذیرش و فراگیری دارند، از اولویت و اهمیت بیشتری برخوردار است. چشم‌انداز ۲۰ ساله، نقشه جامع علمی کشور و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر این مفهوم اساسی، تأکید دارند که مدارس سنتی نمی‌توانند دانش‌آموختگان را برای زندگی فردا آماده کنند و برای رسیدن به اینکه دانش‌آموختگانی دانا و توانا و متعهد در عرصه‌های داخلی و بین‌المللی داشته باشیم، نه تنها نیازمند تحول در تمامی عرصه‌های تعلیم و تربیت هستیم؛ بلکه مفهوم مدرسه نیز نیازمند بازتعریف و تحول اساسی است (حاجی بابایی، ۱۳۹۱). در همین راستا، مدارس می‌توانند و باید نقش اساسی و مهمی را در آموزش محیط‌زیست به دانش‌آموزان و بالا بردن آگاهی‌های محیط‌زیستی آنان به عهده گیرند (می‌بودی و همکاران، ۱۳۹۳).

آموزش محیط‌زیست در مدرسه

بی‌شک توجه به آموزش و پرورش یکی از مناسب‌ترین راه‌ها برای رسیدن به توسعه در ابعاد مختلف است. گنجاندن مفاهیم پایه‌ای و عمیق محیط‌زیست در مواد درسی مقاطع تحصیلی از دوران ابتدایی باعث می‌شود که دانش‌آموزان از آغاز زندگی و در زمان تکوین و شکل‌گیری شخصیت اجتماعی‌شان به‌عنوان شهروندان آینده، حفاظت از محیط‌زیست را یک مسئولیت انسانی و اخلاقی در وجود خود نهادینه کنند. برای حفظ محیط‌زیست، رویکردهای آموزشی مناسبی نیاز است که در جهت رو به رشد دانش، رفتار و نگرش زیست‌محیطی حرکت نمایند؛ به‌طوری که به همراه توسعه دانش و مهارت‌های مورد نیاز، دانش‌آموز را به آینده‌ای مطمئن سوق دهند. یکی از مهم‌ترین ابزارها، آموزش محیط‌زیست است که با تأثیرگذاری بر فرهنگ جوامع و با بسترسازی لازم، شرایط حصول نتیجه را فراهم می‌آورد. در واقع آموزش زیست‌محیطی بنیادی‌ترین شیوه در حفاظت از محیط‌زیست بوده و هدف آن یافتن مناسب‌ترین و بهترین شیوه ارائه مطالب و نحوه فعالیت‌ها و اجرای ساختاری است که زمینه‌ساز ارتقاء آگاهی‌های زیست‌محیطی در سطح جامعه است. این آموزش ضروری که اغلب بلندمدت و پایدار است، موجب بالا بردن دانش و نگرش‌های محیطی و رشد رفتار محیط دوستانه است). همچنین بلاکی معتقد است که یک مدل تحلیلی آموزش، چارچوبی مفهومی یا نظری فراهم می‌آورد و می‌تواند نمایانگر مکانیسم یا ساختاری تبیینی فرضیه‌واری باشد که شاید با استفاده از تشبیه به دست آید یا می‌تواند روشی برای سازماندهی نتایج پژوهش و ارائه راهکارها باشد. با توجه به اهمیت مدل تحلیلی در یک فعالیت تحقیقاتی، مطالعه تحقیقات پیشین و دیدگاه‌های نظری، به نظر می‌رسد که می‌توان مجموعه‌ای از عوامل را در بررسی رفتارهای زیست‌محیطی،

گرد هم آورد. همان‌گونه که مدل تحلیلی نشان می‌دهد، آموزش زیست‌محیطی، سواد زیست‌محیطی را تحت تأثیر قرار می‌دهد و این سواد به‌عنوان یک متغیر واسط و میانجی بر نگرش نوین زیست‌محیطی، شناخت زیست‌محیطی عام و خاص مؤثر است. این سه متغیر اخیر، بر رفتارهای زیست‌محیطی اثر دارند. عوامل جمعیت‌شناختی، متغیر دیگری است که احتمال می‌رود به شیوه‌ای مستقیم و بلاواسطه با این رفتار ارتباط داشته باشد (مدل اصلاح‌شده آژچن و فیش‌بین، ۱۹۸۰ به نقل از صالحی و قائمی اصل، ۱۳۹۲).

در کنار این مؤلفه‌ها، یکی از مهم‌ترین مسائل در آموزش محیط‌زیستی وظایف والدین از ابتدای تولد فرزند است. امروزه جهت نگهداری و مراقبت از محیط‌زیست باید فرهنگ‌سازی را از محیط خانواده و از دوران بچگی و خردسالی شروع کرد. در ابتدا فرهنگ‌سازی باید در بنیان خانواده که محیطی کوچکی است آغاز شود و سپس به جامعه که محیطی بزرگ و اجتماعی‌تر است، منتقل شود. خانواده‌ها باید از همان دوران کودکی، بچه‌های خود را با نظم و ترتیب و اهمیت محیط‌زیست آشنا کنند تا آن‌ها نیز مسئولیت‌پذیری را یاد بگیرند. والدین می‌توانند در منزل با جمع‌آوری وسایلی که دور ریختنی است و مورد نیاز نیست، مسئله بازیافت و تفکیک زباله را به کودکان خود آموزش دهند. جهت جلوگیری از تولید پسماندهای بیشتر، خانواده‌ها علاوه بر تفهیم هرچه بهتر تعریف محیط‌زیست به کودکان خود، باید کارهایی را به‌صورت عملی به فرزندان نشان آموزش دهند. به‌عنوان مثال، زمانی که در دفتر مشق کودکمان، برگه سفید، جایی برای نوشتن دارد به کودک خود یاد دهیم تا آن فضا را خالی نگذارد و برگه سفید را بی‌خود و بی‌جهت دور نیاندازد. زمانی که والدین به یک مکان تفریحی می‌روند، حتماً یک کیسه زباله مخصوص همراه خود داشته باشند و زباله‌های خود را در آن قرار دهند؛ زیرا با این روش کودک یاد می‌گیرد که نباید زباله‌های خود را در طبیعت رها کنند. وظیفه والدین است که بچه‌های خود را از همان ابتدا با پرندگان و دیگر موجودات آشنا کنند. به‌عنوان نمونه، با کودک خود به پرندگان غذا دهید تا او مهربانی با حیوانات را بیاموزد. در مدرسه نیز معلمان می‌توانند با راهکارهایی ساده و جذاب، بازیافت کاغذ را به کودکان آموزش دهند. همچنین در مدرسه می‌توان با آموزش راهکارهایی همانند دیدن فیلم‌های آموزشی و خواندن کتاب‌های جذاب محیط‌زیستی، کودکان را به حفاظت از محیط‌زیست تشویق کرد. خانواده‌هایی که برای تربیت فرزندان خود وقت زیادی می‌گذارند و برای آن‌ها تعریف محیط‌زیست را به خوبی تفهیم می‌کنند، باید بدانند که قطعاً کودکانشان در زندگی و جامعه به موفقیت‌های بزرگ و نتایج مطلوبی خواهند رسید؛ چون آینده‌سازان کسانی

خواهد بود که به محیط‌زیست خود ارجح می‌نهند. بهره‌گیری کشورهای توسعه‌یافته از منابع طبیعی به صورتی است که نسل‌های آینده نیز بتوانند از این منابع بهره‌برداری نمایند؛ بدین ترتیب، در حال حاضر کودکان در رأس برنامه‌های توسعه پایدار قرار دارند.

• روش‌های کاربردی آموزش محافظت از محیط‌زیست به کودکان و نوآموزان پیش دبستانی

در ادامه به ارائه هفت راهکار تأثیرگذار در زمینه آموزش به کودکان و نوآموزان پیش دبستانی خواهیم پرداخت:

برای کودکان داستان بخوانید: برای فرزندانشان از روی کتاب‌هایی مانند «باز هم زباله و جنایت علیه محیط‌زیست»، «من زمین هستم» و «پلاستیک‌های مزاحم در دریا» داستان بخوانیم. همچنین برای کودکان کتاب‌هایی انتخاب کنیم که مضمون آن‌ها محیط‌زیست است و در ارتباط با روش‌های نگهداری از درختان، گل‌ها و محافظت از حیوانات و آلوده نکردن آب‌وهوا... است. دیدن کارتون‌های جذاب که موضوع احترام به طبیعت را دربردارند می‌تواند از دیگر روش‌های مؤثر در این زمینه باشد.

یک باغ کوچک تربیت کنید: بازی‌های کودکانه، علاوه بر شادی و نشاطی که به وجود می‌آورند، باید همراه با نکات آموزشی بسیاری برای کودکان نیز باشند. لمس خاک، دیدن کرم‌ها و حشرات ریز، مراقبت از گیاه و پرورش آن‌ها از بهترین و مؤثرترین راهکارها برای چشاندن طعم مهربانی با طبیعت به فرزندانشان است. برای مثال به کمک نوآموزان گل‌دانی تهیه کنیم و بذری درون آن بکاریم و از آن در کلاس مراقبت کنیم.

درخت بکاریم: وقتی از آموزش محیط‌زیست صحبت می‌کنیم، شاید تصویری که در ذهن همه ما نقش می‌بندد، هوای پاک و منظره زیبای است که به وسیله درختان شکل گرفته است. یادآوری این نکته به کودکان بسیار ضروری است که بدون وجود جنگل و درخت‌ها، زندگی ما مختل می‌شود. در روز درخت‌کاری یا هر روز دیگری نهالی تهیه کنیم و حداقل سالی یک‌بار همراه فرزندانشان وقتی را برای کاشت درخت اختصاص دهید و آن را نام‌گذاری کنید؛ هر از چندگاهی به آن سر بزنیم و با دانش‌آموزان مراحل رشد آن را ببینیم.

حفاظت و صرفه‌جویی در انرژی: به دانش‌آموزان و نوآموزان بیاموزید که در مصرف منابع گران‌بها همچون برق، آب و... صرفه‌جویی کنند. مثلاً زمانی که تلویزیون نمی‌بینند، آن را خاموش کنند و توضیح دهید که استفاده بی‌رویه از برق موجب قطع برق یا کمبود منابع برقی خواهد شد. همچنین به آن‌ها یادآوری کنید که کودکان در استان‌هایی همچون سیستان و بلوچستان با بحران کم‌آبی دست‌وپنجه نرم می‌کنند و ما نیز باید با صرفه‌جویی در آب، هوای آنان را داشته باشیم.

دست‌سازه با وسایل دور ریختنی درست کردن: استفاده از وسایل دور ریختنی به‌جای رهایی آن‌ها در طبیعت به‌عنوان یک سرگرمی و یک کار آموزشی علاوه‌بر اینکه لذت‌بخش است، آموزنده هم می‌تواند باشد.

مهربانی با حیوانات: نوآموزان را از ابتدا با پرندگان و دیگر موجودات آشنا کنید، به‌طور مثال برای پرندگان ظرف غذا بگذارید و برایشان دانه ببرید. این کار را والدین نیز انجام دهند تا کودکان هم یاد بگیرند.

تماشای کارتونها و مستندهای محیط‌زیست در کلاس: تماشای کارتونها جذاب و آموزنده می‌تواند خیلی راحت‌تر پیام محیط‌زیستی که مد نظر دارید را به دانش‌آموزان انتقال دهد. حتی در حین تماشای کارتونها نکته‌هایی را به کودکان گوشزد کنید و کودکان را در راه یادگیری همراهی نمایید.

نتیجه‌گیری

هدف از انجام این پژوهش نظری بررسی میزان تأثیر آموزش‌هایی مدرسه‌ای بر رفتار زیست‌محیطی کودکان بود. این پژوهش با روش کتابخانه‌ای و اسنادی انجام شد و نتایج بررسی نشان داد که آگاهی‌های زیست‌محیطی بر نگرش زیست‌محیطی دانش‌آموزان اثر گذاشته و در نهایت منجر به رفتارهای مسئولانه نسبت به محیط‌زیست خواهد شد. زیست محیط در رفتار حفاظت از محیط‌زیست دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد و این نتیجه با پژوهش شبیری و همکاران (۱۳۹۳) مطابقت کامل دارد؛ بنابراین آموزش‌های زیست‌محیطی اگر اصولی و منظم برنامه‌ریزی، پیاده‌سازی و اجرا شود و به‌صورت فرهنگ در بین دانش‌آموزان و نوآموزان پیش‌دبستانی نهادینه گردد، تأثیرات مثبت و چشم‌گیری در پی خواهد داشت. در کنار آموزش، نتایج حاصل‌شده نشان داد سطح تحصیلات و جنسیت در رفتارهای زیست‌محیطی تأثیر معناداری بر حفاظت از محیط‌زیست بر جای خواهد گذاشت. وجود رابطه مثبت و معنادار میان متغیرهای رفتار، سواد، نگرش نوین و آموزش زیست‌محیطی نشان‌دهنده آن است که هرچه سطح سواد نگرش نوین و آموزش‌های زیست‌محیطی بالا باشد، رفتار زیست‌محیطی حساس‌تر، مسئولانه‌تر و بهتر خواهد بود. دلیل این امر این است که نگرش نوین زیست‌محیطی و آموزش‌های آن در رفتار حفاظت از محیط‌زیست در بین دانش‌آموزان تأثیر عمیق بر جای گذاشته است و می‌تواند موجب عملکرد خیلی خوب کنشگران شود و همچنین نهادها و منابع آموزشی نیز از نتایج مثبت آن بهره‌مند شوند. عملکرد قوی نهادهای آموزش، الگوگیری از معلمان و والدین در محیط‌های

بیرون و در جامعه، در دسترس بودن منابع آموزشی و انجام بازی‌ها و بیان قصه‌ها، گردش علمی، نمایش خلاق، ایفای نقش و... در کلاس نگرش نوین زیست‌محیطی تأثیر عمیق و جدی خواهد داشت؛ بنابراین استفاده صحیح از روش‌های تدریس، زمینه‌ها و عناصر آموزش پایدار را ایجاد می‌کنند. این پایداری، الگویی برای فکر کردن در مورد آینده‌ای است که در آن ملاحظات زیست‌محیطی، اجتماعی را در دستیابی به توسعه و بهبود کیفیت زندگی تعادل می‌بخشد (یونسکو، ۲۰۱۲). برای تحقق چنین امری، برنامه‌ریزان آموزشی باید با طراحی و برنامه‌های درسی مناسب به مسائل زیست‌محیطی بپردازند و معلمان با روزآمد شدن در اجرای روش‌های تدریس مناسب، در چنین مباحثی، حفاظت از محیط‌زیست را به‌صورت کاربردی و به‌نحوی شایسته به دانش‌آموزان آموزش دهند. روش‌های آموزش و روش تدریس فعال و غیرفعال می‌تواند در ارائه مفاهیم و مؤلفه‌های زیست‌محیطی مؤثر باشد، اما در مجموع باید با تنظیم و ارائه محتوای خوب و کاربردی برای یادگیری بهتر مسائلی نظیر امکانات، سن، هوش، رشد روان‌شناختی و... دانش‌آموزان و نوآموزان پیش‌دبستانی را نیز مد نظر قرار داد.

پیشنهادهای

پیشنهاد می‌شود از انواع منابع اطلاعاتی از جمله فیلم‌های آموزشی، سی‌دی، قصه‌های آموزنده، کتاب، کتابچه، رادیو و تلویزیون، فضاهای مجازی و... برای آگاهی دادن به دانش‌آموزان استفاده شود. در دنیای امروز به دلیل گسترش دنیای مجازی و تغییر شیوه مطالعه و اطلاع‌رسانی، نهاد آموزش و پرورش نیز باید برنامه‌های خود را در راستای پیشرفت تکنولوژی، منعطف و قابل تغییر سازد و با نیازهای امروزی اجرا نماید تا به نتایج بهتر و تأثیرگذارتری منجر شود. برای ایجاد فرهنگ زیست‌محیطی و ترویج رفتارهای حفاظت از محیط‌زیست، باید آنان را با رفتارهای اصولی حفاظت از محیط‌زیست آشنا ساخت. این رفتارها در حوزه مصرف انرژی، استفاده از وسایل استاندارد زیست‌محیطی و استفاده دوباره از وسایل قابل استفاده بارزتر است. دانش‌آموزان باید به گونه‌ای توجیه شوند که این فرهنگ را در خانواده و در بین دوستان خود ترویج دهند و نقش همیاران محیط‌زیست را در جامعه ایفا نمایند.

پیشنهاداتی برای مدیران مدارس

• طراحی و ساخت بازی‌های آموزشی جهت آموزش حفاظت از محیط‌زیست به کودکان در مهدکودک‌ها.

آموزش زیست محیط به کودکان و شیوه‌ها و پیامدهای آن |

- تولید محتوای آموزشی مناسب در مورد مسائل محیط‌زیستی برای آموزش محیط‌زیست به کودکان.
- تلفیق برنامه تربیت زیست‌محیطی در قالب برنامه آموزشی سال تحصیلی.
- برگزاری اردوهای طبیعی - تفریحی برای پاکسازی محیط، درختکاری در روز درختکاری و
- فرهنگ‌سازی برای کاهش مصرف مواد و انرژی، نصب سطل‌های تفکیک زباله، پلاستیک و کاغذ و... غیره در حیاط مدرسه.
- آگاهی‌رسانی در وبلاگ‌ها، نصب تبلیغات زیست‌محیطی در تابلوهای اعلانات، تهیه کاتالوگ و بروشور اطلاع‌رسانی و استفاده از دیگر ابزارهای تبلیغی.
- سازماندهی دانش‌آموزان در قالب طرح محیط‌یار، طرح درختکاری و پاکسازی طبیعت و حمایت از محیط‌بانان.
- آموزش زیست‌محیطی برای خانواده‌ها، بهره‌مندی درست از منابع انرژی، نان، آب، وسایل حمل‌ونقل عموم و...

منابع و مآخذ

- بادکوبی، احمد (۱۳۷۹). ارزیابی وضعیت آگاهی آموزگاران مقطع دبستان شاغل در مناطق آموزش و پرورش شهر تهران. فصلنامه علمی محیط زیست.
- حاجی بابایی، حمیدرضا (۱۳۹۱). ویژگی‌های «مدرسه‌ای که دوست دارم» با توجه به سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۱ (۴۲)، ۵۱-۷۴.
- شیرینی، سید محمد، میبودی، حسین، امیدوار، نازنین (۱۳۹۳). بررسی نگرش‌های کودکان پیش دبستانی شهر مشهد در مورد مسائل محیط زیستی. فصلنامه علوم محیطی، ۱۲ (۲)، ۱۱۹-۱۳۰.
- صالحی، صادق، پازوکی نژاد، زهرا و امامقلی، لقمان (۱۳۹۲). آموزش و پرورش و محیط زیست (نگرش، آگاهی و رفتارهای زیست محیطی دانش آموزان). مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۲۰ (۲)، ۱۷۱-۱۹۰.
- صالحی، صادق، پازوکی نژاد، زهرا (۱۳۹۱). دانشگاه و محیط زیست: نگرش و رفتارهای زیست محیطی دانشجویان. مجله پژوهش‌های محیط زیست.
- صالحی، صادق، قائمی اصل، زهرا (۱۳۹۲). بررسی رابطه آموزش زیست محیطی و رفتارهای حفاظت از محیط زیست. ۳۱ (۳)، ۶۷-۷۹.
- عابدی سروستانی، احمد، شاهولی، منصور (۱۳۸۷). ضرورت و ویژگی‌های پژوهش در اخلاق زیست محیطی، اخلاق در علوم و فناوری، ۳ (۴)، ۵۶-۶۱.
- عمران حیدری، محرم نژاد، ناصر (۱۳۸۵). تدوین الگوی مدیریتی توسعه پایدار آموزش محیط زیست برای نسل جوان کشور. فصلنامه علوم و تکنولوژی محیط زیست، ۲۸ (۲).
- کلایتون، سوزان، مایرز، جین (۱۳۹۰). روان شناسی حفاظت از محیط زیست. ترجمه مجید صفاریا و همکاران، تهران: انتشارات نسل فردا.
- گرچی، ابوالقاسم (۱۳۶۳). اسلام و محیط زیست. فصلنامه نور علم، ۴ (۴)، ۱۱۱-۱۱۶.
- لشکری، اکبر (۱۳۹۷). حمایت از حقوق کودک و حفظ محیط زیست سالم. فصلنامه حقوق محیط زیست، ۳ (۱)، ۴۸-۵۹.
- مایور، فدریکو (۱۳۷۹). آموزش برای آینده پایدار. ترجمه حسن پویان، تهران: انتشارات سازمان حفاظت محیط زیست.
- محمدی آشنایی، محمدحسین، محمدی آشنایی، علی، حسینی، الهام (۱۳۸۷). تلفیق اخلاق محیط زیست با رهیافت ارزیابی راهبردی محیط زیست برای دستیابی به توسعه پایدار. اخلاق در علوم و فن آوری، ۳ (۳-۴).
- محمدی، حسین، ویسی، هادی (۱۳۸۴). ترویج و آموزش محیط زیست رهیافتی در حفاظت اصولی از محیط زیست. علوم محیطی، ۲ (۸)، ۵۷-۶۴.
- مرادی، حسن (۱۳۹۶). حقوق محیط زیست بین الملل. تهران: انتشارات میزان.
- مشهدی، علی (۱۳۸۹). ترمینولوژی حقوق محیط زیست. تهران: انتشارات خرسندی.
- نوروزی، رضا، بهمین پور، هومن (۱۳۹۲). معیارهای طراحی محله پایدار با تأکید بر ارزش‌های زیست محیطی. مجله معماری و شهرسازی پایدار، ۱ (۲)، ۵۶-۸۰.

آموزش زیست محیط به کودکان و شیوه‌ها و پیامدهای آن

- mental sensitivity, *J. Educ. Learn.*, 8(4), 52-57.
- Barrett GW, Peles JD, Odum EP. (1997). Transcending processes and the level of organization concept. *BioScience*, 47(8), 531-5.
- Corraliza JA, Bereguer J. (2002). Environment value, belief and actions: A situational. *Journal of Environmental Education*, (23), 7-65.
- Disinger, J., F., and Roth, C., E. (1992). Environmental and Education Research News. *The Environmentalist*, 12(3), 165-168
- Duailibi, M. (2006). Ecological literacy: What are we talking about? *Convergence*, 39(4), 65-68.
- Miller A. (2013). Environmental problem solving: psychosocial barriers to adaptive change. New York: Springer-Verlag. P. 239.
- Moody, G., & Hartel, P. (2007). Evaluating an environmental literacy requirement chosen as a method to produce environmentally literate university students. *The International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(3), 356-370.
- Orr, D. (1992). *Ecological Literacy: Education and the Transition to a World. SUNY. Press: Albany, NY Postmodern.*
- Rezaie M, shabiru M. (2015) . The relationship between using viber, line and hnstagran environmental literacy students. *Journal of Educational Technology Research*, 9(2), 283-273.
- Sajasi Ghidari H, Azizi S. (2016). Measurement and analysis of the level of literacy for environmental peasant farmers: A case study in rural villages Zavarem Shirvan County. *Jornal of Geography, Planning and Environment*; 27(3), 107-130.
- Simmons D. (1995). Developing a framework for national environmental education standards. Troy, OH: NAAEE.10-58.
- Stockholm Declaration on the Human Environment. (1972). in Report of the United Nations Conference on the Human Environment, UN Doc.A/CONF.48/14, at 2 and Corr.1.
- Tuncer, H. Ertepinar, C. Tekkaya, and S. Sungur. (2005). Environmental attitudes of young people in Turkey: Effects of school type and gender, *Environ. Educ. Res*, 11(2), 215-233.
- UNICEF. (2019). for every child, every right The Convention on the Rights of the Child at a crossroads. *Published by UNICEF*, Website: www.unicef.org.
- Volk, T., & McBeth, W. (1997). Environmental literacy in the United States
- Wikipedia, s.v. (2008). Environmentalism, 22 feb, www.Wikipedia.org

Contents

Digital resilience of children in Iran: Considerations on children’s digital security and safety	
Masoomeh Taghizadegan	7
The portrayal of child laborers in Iranian teenage poetry	
Mahsa Momennasab	27
Sociological explanation of factors pertaining to delinquency among students in Tehran in social networks	
Mansoor Fasih ramandi	45
Desirable educational components and indicators in primary schools from the view of manager in covid 19 situations	
Ashraf Zohrevand	65
The effectiveness of aesthetics-based teaching by using mind maps on students’ procrastination in cyberspace	
Zohreh Mesbahfar, M.Shahab MohammadAkhoundi, Alireza Mesbahfar	85
Teaching the environment to children and its methods and consequences	
Farzaneh Saedpanah, Jaqub Panahi	101



Journal of Cultural and social Research of Children and Adolescent

In the Name of God

Research Center for Culture, Art and Communication
Ministry of Culture and Guidance
Vol.1 , Series.3 , No.3 , Winter 2024

Managing Director: Zaeri, Ghasem (Ph.D)

Editor in Chief: Mohammad Taghi Karmi Qahi (Ph.D)

Associate Editor: Mahdi Abbasi (Ph.D)

Editorial Board

Ahmadi, Habib (Ph.D)

Amini, Saeedeh (Ph.D)

Farhadi, Morteza (Ph.D)

Hoseinzadeh Yazdi, Mahdi (Ph.D)

Karmi Qahi, Mohammad Taghi (Ph.D)

Nayebi, Hooshang (Ph.D)

Sajjadih, Narges Sadat (Ph.D)

Shah ghasemi, Ehsan (Ph.D)

Shalchi, Vahid (Ph.D)

Yasini, Seyyed Razieh (Ph.D)



Executive Director:

Rogayeh Mehri

Literary Editor:

Zahra Arjomandi

Layout: Hamed Khalili

No. 9, Damascus St. Valiasr
Square, Tehran

Islamic Republic of Iran

Tel: (021) 88919186

Fax: (021) 88893076

Website: <https://cssca.ricac.ac.ir/>

Aims and Scope

Journal of " Cultural and social Research of Children and Adolescent" to the franchisee of Culture, Art and Communication Research Institute after obtaining the publication license under registration number 92493 from the press vice-president of the Ministry of Culture and Islamic Guidance in order to achieve a privileged position among the specialized publications of children and adolescents with the approach of strategic studies , interdisciplinary and applied, is being published continuously and in the form of a quarterly magazine. This quarterly magazine, based on the regulation of scientific publications, approved by the Publications Commission of the Ministry of Science, Research and Technology, will be included in the evaluation process of scientific publications after the publication of four consecutive issues.



Research Center for Culture,
Art and Communication
Ministry of Culture and Guidance