



پژوهشنامه فرهنگی و اجتماعی

# کودک و نوجوان

شماره ۱، بهار ۱۴۰۳

سال دوم، شماره مسلسل ۴

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

مدیر مسئول: محسن جوادی

سرمدیر: 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 فرهادی، استاد مردم‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی

محمدتقی کرمی قهی، دانشیار مطالعات زنان دانشگاه علامه طباطبائی

هوشنگ ناییبی، 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 نمابر: ۸۸۸۹۳۰۷۶ - ۰۲۱



فصلنامه علمی پژوهشی کودک و نوجوان  
پژوهشنامه فرهنگی و اجتماعی  
شماره ۱، بهار ۱۴۰۳  
جلد دوم، شماره مسلسل ۴

شماره: 3041-976x

جاننشین 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:

- کودک، نوجوانی و سرگرمی و اوقات فراغت
- کودک، نوجوانی و شبکه‌های اجتماعی
- کودک و نوجوانی و فناوری‌های نوین ارتباطی
- کودک و نوجوانی و بازی‌های رایانه‌ای
- کودک و نوجوانی و اسباب بازی
- کودک و نوجوانی و ورزش
- کودک و نوجوانی و آسیب‌های فرهنگی
- کودک و نوجوانی و مصرف فرهنگی
- کودک و نوجوانی و مد
- کودک و نوجوانی و بازنمایی رسانه‌ای
- کودک و نوجوانی و گروه‌های مرجع
- کودک و نوجوانی و پویانمایی
- کودک و نوجوانی و هویت
- کودک و نوجوانی و مسجد
- کودک و نوجوانی و مناسک دینی
- کودک و نوجوانی و آیین‌های اجتماعی
- کودک و نوجوانی و شعر و ادبیات فارسی
- کودک و نوجوانی و رویای ایرانی
- کودک و نوجوانی و آینده پژوهی فرهنگی
- کودک و نوجوانی و تربیت دینی
- کودک و نوجوانی و مدرسه
- کودک و نوجوانی و خانواده
- کودک و نوجوانی و جامعه‌پذیری فرهنگی
- کودک و نوجوانی و رویکردهای نوین تعلیم و تربیت
- کودک و نوجوانی و صنایع خلاق فرهنگی
- کودک و نوجوانی و تغییرات فرهنگی در ایران
- کودک و نوجوانی و سیاستگذاری فرهنگی در ایران
- کودک و نوجوانی و تاریخ فرهنگی و اجتماعی ایران


## فهرست


- نقاشی به مثابه آینه آرزوها: تحلیل تفاوت آرزوهای کودکان در بستر نابرابری‌های اجتماعی  
مجید فولادیان، سمیه شیرازی نقندر ..... ۷
- بایسته‌های مطالعات کودکی به‌عنوان حوزه‌ای میان‌رشته‌ای: تعریف کودک  
رضا صفری شالی، مهدی عباسی ..... ۳۳
- تحلیل تاریخی ایجاد مدارس غیرانتفاعی بعد از انقلاب اسلامی ایران و مواجهه اندیشهٔ تعلیم و تربیت با آن  
ریحانه نادری‌نژاد ..... ۶۷
- واکاوی علل چالش هویت‌یابی نوجوان دو فضایی واقعی و مجازی  
مسعود هادی کرکوندی، سید حسام‌الدین حسینی، حسین رضایی، سید تقی موسوی فر ..... ۹۷
- واکاوی تجارب زیستهٔ نوجوانان پسر از اوقات فراغت و فضای مجازی در دوران همه‌گیری کرونا  
محمدحسن آسایش، مجید مجیدی، رحمان جلالی جواران، الهه گلپاشا ..... ۱۳۳
- تأثیر آموزش موسیقی بر افزایش بازدهی تحصیلی دانش‌آموزان مرور نظام‌مند مقالات علمی فارسی زبان  
یک دههٔ اخیر  
پدرام جوادزاده ..... ۱۶۷





## Painting as a Mirror of Aspirations: Analyzing Differences in Children's Aspirations Across Social Classes

**Majid Fouladiyan** , Associate Professor, Department of Social Sciences, Faculty of Literature and Humanities, Ferdowsi University of Mashhad (corresponding author). Email: fouladiyan@um.ac.ir

**Somayeh Shirazi Noghondar** , PhD student in psychology, Islamic Azad University, Birjand branch. Email: Somaieshirazi@gmail.com

### Abstract

**Objective:** Aspirations, as the motivations and future goals of individuals, play a vital role in shaping behavior and fostering progress. Aspirations can either be intrinsic, stemming from personal needs, or shaped by cultural and social factors. Since aspirations begin to form during childhood and are influenced by one's awareness of abilities and opportunities, social class and economic status have been recognized as crucial factors in determining the level of aspirations. Research indicates that higher social classes nurture higher-level aspirations in their children, highlighting the significant impact of social inequalities on the development of children's aspirations. These disparities act as a determinant of the fundamental differences in their goals and expectations. One effective and multidimensional approach to understanding children's aspirations is the analysis of their drawings. Drawing, as a non-verbal expressive tool, reflects children's social and cultural environments and conveys what they cannot articulate verbally. This study aimed to explore the differences in the aspirations of children from advantaged and disadvantaged areas in the city of Mashhad through the analysis of their drawings. The research was conducted on 849 elementary school students (boys and girls) aged 7 to 12 years, and their drawings were analyzed across both social classes to examine the influence of social and economic inequalities on the nature and type of children's aspirations. Children's drawings were used as a means to identify and analyze their material, spiritual, occupational, and imaginary aspirations. Given the significance of the subject and the profound effects of social inequality on the formation of children's aspirations, this study sought to answer four key questions:

1. Are there significant differences in material aspirations between children of upper and lower social classes?
2. Are there significant differences in spiritual aspirations between children of upper and lower social classes?
3. Are there significant differences in occupational aspirations between children of upper and lower social classes?
4. Are there significant differences in imaginary aspirations between children of upper and lower social classes?

To address these questions, the study employed a causal-comparative approach, using children's drawings as a multidisciplinary tool to uncover and analyze their aspirations. The matching method was used to control confounding variables. Two

variables, school grade and gender, were considered for matching the comparison groups to minimize differences caused by these factors. This method ensures that observed differences in aspirations are attributable solely to social class while controlling for other influencing factors.

**Results:** The findings revealed that high-level material aspirations (e.g., palaces and luxury cars) represent the upper-class children's perspective on material and social resources, while low-level material aspirations (e.g., food and housing rent) in lower-class children reflect the impact of economic hardships on their aspirations. These differences highlight unequal access to resources and distinct life perspectives between the two groups. Lower-class children's greater focus on spiritual aspirations reflects social inequalities, steering them toward altruistic and spiritual goals. They appear to view spirituality as a means to escape daily challenges and attain inner peace. Differences in occupational aspirations between upper- and lower-class children underscore the critical role of access to education and cultural resources in shaping career goals. Upper-class children, exposed to more complex and ambitious occupations, naturally gravitate toward such aspirations. In contrast, lower-class children facing economic challenges opt for more attainable occupations. The findings also show that imaginary aspirations exist solely among upper-class children, as lower-class children shape their aspirations based on tangible, everyday realities. The absence of imaginary aspirations in lower-class children may indicate cognitive and mental limitations caused by harsh social and economic conditions. Conversely, upper-class children, with greater access to media and imaginative entertainment, engage more with imaginary aspirations. These differences underline the influence of economic status on the ability and inclination to imagine and escape reality.

**Conclusions:** This study, which analyzed children's drawings to investigate differences in aspirations across upper and lower social classes, demonstrated that social and economic inequalities have a direct and significant impact on the formation of children's aspirations. Children's aspirations differ not only in level and type but also in content and quality between these two social groups. The findings align well with several theories, including Maslow's hierarchy of needs, Hyman's reference group theory, the achievement motivation theory, and Bandura's observational learning theory. These theories explicitly explain the social and economic influences on the development of aspirations, showing how social inequalities alter the level, type, and content of children's aspirations. Furthermore, the results are consistent with previous research on the impact of social and economic disparities on children's aspirations. This study lies at the intersection of developmental psychology, the sociology of childhood, and social inequality studies, adopting an interdisciplinary approach to explore various dimensions of children's aspirations in diverse societies.

**Keywords:** Painting Analysis, Children's Aspirations, Social Inequality.

## نقاشی به مثابه آینه آرزوها: تحلیل تفاوت آرزوهای کودکان در بستر نابرابری‌های اجتماعی

مجید فولادیان<sup>۱</sup>، سمیه شیرازی نقندر<sup>۲</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تفاوت آرزوهای کودکان در مناطق برخوردار و کم‌برخوردار شهر مشهد، براساس تحلیل نقاشی‌های آنان انجام شده است. در این مطالعه که بر روی ۸۴۹ دانش‌آموز پسر و دختر بین سنین هفت تا دوازده سال صورت گرفت، نقاشی‌های کودکان به‌عنوان ابزاری برای شناسایی و تحلیل آرزوهای مادی، معنوی، شغلی و خیالی استفاده می‌شود. نتایج نشان داد که آرزوهای مادی کودکان مناطق کم‌برخوردار عمدتاً شامل نیازهای اولیه و اساسی است، در حالی که کودکان مناطق برخوردار آرزوهایی بلندپروازانه‌تر و پیچیده‌تری دارند. همچنین، آرزوهای معنوی در کودکان کم‌برخوردار فراوانی بیشتری داشته و مرتبط با شرایط اجتماعی و اقتصادی خانواده‌هایشان است. در مقابل، آرزوهای شغلی سطح بالا و آرزوهای خیالی عمدتاً در میان کودکان مناطق برخوردار مشاهده شد. یافته‌ها حاکی از تأثیر مستقیم نابرابری‌های اجتماعی - اقتصادی بر شکل‌گیری آرزوهای کودکان است. این پژوهش نشان می‌دهد که نقاشی کودکان می‌تواند به‌عنوان ابزاری قدرتمند برای درک عمیق‌تر از تأثیرات محیط اجتماعی بر انتظارات و آرزوهای آنان استفاده شود.

### واژگان کلیدی

تحلیل نقاشی، آرزوهای کودکان، نابرابری اجتماعی.

آرزوها به‌عنوان انگیزه‌ها و اهداف آینده هر فرد، نقش مهمی در شکل‌گیری رفتار و پیشرفت او ایفا می‌کنند. براساس تعریف فرهنگ لغات هریتیج، آرزو به معنای تمایل شدید برای دستیابی به یک هدف خاص است که افراد برای تحقق آن تلاش می‌کنند (Greenhaus & Callanan, 2006). آرزوها می‌توانند درونی باشند و از نیازهای فرد سرچشمه بگیرند یا توسط عوامل فرهنگی و اجتماعی شکل بگیرند (محمدی، ۱۳۸۱؛ سمیعی، ۱۳۹۱). این اهداف، مسیر زندگی و رشد فرد را تحت تأثیر قرار داده و تغییرات مداومی در پرتوی تجربیات جدید، انتخاب‌ها و اطلاعات به خود می‌گیرند (Gutman & Akerman, 2008).

از آنجا که شکل‌گیری آرزوها از دوران کودکی آغاز می‌شود و تحت تأثیر آگاهی فرد از توانایی‌ها و فرصت‌های پیش روی او قرار دارد، طبقه اجتماعی و موقعیت اقتصادی به‌عنوان عوامل مهمی در تعیین سطح آرزوها شناخته شده‌اند. تحقیقات نشان داده است که طبقات اجتماعی بالاتر، آرزوهای سطح بالاتری را در کودکان خود پرورش می‌دهند (Furlong & Biggart, 1999). این ارتباط نشان می‌دهد که نابرابری‌های اجتماعی بر نحوه شکل‌گیری آرزوهای کودکان تأثیر قابل‌توجهی دارد و به‌عنوان عاملی تعیین‌کننده در ایجاد تفاوت‌های اساسی در اهداف و انتظارات آن‌ها عمل می‌کند (میرسپهوند، ۱۳۹۶).

یکی از روش‌های مؤثر و چندوجهی برای درک بهتر آرزوهای کودکان، تحلیل نقاشی‌های آنان است. نقاشی به‌عنوان یک ابزار بیانی غیرکلامی می‌تواند بازتاب‌دهنده محیط اجتماعی و فرهنگی کودکان باشد و آنچه را که کودکان قادر به بیان زبانی نیستند، به تصویر بکشد (حاتمی بلداجی، ۱۳۹۵). این روش نه‌تنها در حوزه روان‌شناسی و علوم تربیتی، بلکه در مطالعات جامعه‌شناسی و تحلیل فرهنگی نیز به‌عنوان رویکردی بین‌رشته‌ای به پژوهشگران امکان می‌دهد تا اطلاعات مفیدی در زمینه آرزوها، تمایلات و نیازهای کودکان به دست آورند (بختیاری، ۱۳۹۷). این رویکرد به دلیل پیوند میان جنبه‌های فردی و اجتماعی، به‌ویژه در پژوهش‌هایی که به تأثیرات نابرابری اجتماعی می‌پردازند، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

با توجه به اهمیت موضوع و تأثیرات عمیق نابرابری اجتماعی بر شکل‌گیری آرزوهای کودکان، این پژوهش به دنبال یافتن پاسخ به چهار سؤال کلیدی است:

۱. آیا بین آرزوهای مادی کودکان طبقات فرادست و فرودست تفاوت معناداری وجود دارد؟
۲. آیا بین آرزوهای معنوی کودکان طبقات فرادست و فرودست تفاوت معناداری

وجود دارد؟

۳. آیا بین آرزوهای شغلی کودکان طبقات فرادست و فرودست تفاوت معناداری

وجود دارد؟

۴. آیا بین آرزوهای خیالی کودکان طبقات فرادست و فرودست تفاوت معناداری

وجود دارد؟

برای پاسخ به پرسش‌های مذکور، این پژوهش با تکیه بر روش علی-مقایسه‌ای از تحلیل نقاشی‌های کودکان به‌عنوان ابزاری چندرشته‌ای برای کشف و تحلیل آرزوها بهره گرفته است. دانش‌آموزان مقطع ابتدایی در شهر مشهد، مورد مطالعه محققان بوده‌اند و نقاشی‌های آن‌ها از هر دو طبقه اجتماعی بررسی شود تا نقش و تأثیر نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی بر ماهیت و نوع آرزوهای کودکان مورد مطالعه روشن شود. این مطالعه در نقطه تلاقی روان‌شناسی رشد، جامعه‌شناسی کودکان و مطالعات نابرابری اجتماعی قرار دارد و تلاش می‌کند تا با رویکردی میان‌رشته‌ای، به بررسی ابعاد مختلف آرزوهای کودکان در جوامع مختلف بپردازد.

### پیشینه پژوهش

آرزوها به‌عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل تعیین‌کننده در رشد و شکل‌گیری شخصیت انسان‌ها، تحت تأثیر عوامل مختلفی مانند محیط خانواده، مدرسه، دوستان و جایگاه اجتماعی - اقتصادی قرار دارند. مطالعات پیشین به‌طور گسترده نشان داده‌اند که این عوامل می‌توانند تفاوت‌های قابل توجهی در آرزوهای کودکان در طبقات اجتماعی مختلف ایجاد کنند. اهمیت این تفاوت‌ها زمانی بیشتر می‌شود که متوجه شویم آرزوها نه تنها اهداف آینده کودکان را تعیین می‌کنند، بلکه نقش بسزایی در جامعه‌پذیری و موفقیت آینده آنان دارند (Quaglia & Cobb, 1998).

با توجه به تأثیرات پیچیده محیط اجتماعی بر آرزوهای کودکان، تحقیقات جهانی نشان می‌دهند که آرزوهای افراد نه تنها از عوامل فردی، بلکه از تعاملات و تأثیرات گروه‌های مهمی مانند والدین، همسالان و معلمان نیز شکل می‌گیرند. برای مثال، پژوهش‌هایی که توسط مک برایان (۱۹۸۷)<sup>۱</sup> و استنجل (۱۹۸۹)<sup>۲</sup>، شروود (۱۹۸۹)<sup>۳</sup> و مارینی و گرینبرگر<sup>۴</sup> (۱۹۷۸) انجام شده، حاکی از آن است که این افراد کلیدی نقش

تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری آرزوهای نوجوانان دارند (به نقل از kim & park, 2020). از سوی دیگر، یافته‌های پیکو و کارتر<sup>۱</sup> (۱۹۷۴) نیز نشان داده‌اند که الگوبرداری از همسالان یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر آرزوهای نوجوانان است، به‌ویژه در جوامع روستایی که تأثیر همسالان حتی بیشتر از جوامع شهری است.

همچنین، تحقیقات مرتبط با تفاوت‌های جنسیتی در آرزوها نیز نتایج جالبی را به همراه داشته است. دختران و پسران به‌طور متفاوتی تحت تأثیر محیط اجتماعی و فرهنگی قرار می‌گیرند و این موضوع به‌طور مستقیم بر سطح و نوع آرزوهای آنان تأثیر می‌گذارد (Shoon et al., 2007). همچنین یافته‌های شون<sup>۲</sup> و همکارانش (۲۰۰۷) نشان می‌دهد که دختران معمولاً آرزوهای بالاتری نسبت به پسران دارند؛ به‌ویژه در طبقات اجتماعی کارگر این تفاوت‌ها در آرزوهای تحصیلی و شغلی به‌دلیل عوامل اجتماعی - فرهنگی و نگرش‌های سنتی خانواده‌ها نیز تأثیرگذار است.

علاوه بر این، سطح آرزوهای شغلی نیز تحت تأثیر جایگاه اجتماعی - اقتصادی قرار دارد. تحقیقات در این حوزه نشان می‌دهد که کودکان طبقات فرادست تمایل بیشتری به داشتن آرزوهای شغلی سطح بالا دارند، درحالی‌که کودکان طبقات فرودست به مشاغل کمتر تخصصی و جایگاه‌های شغلی پایین‌تر تمایل نشان می‌دهند (سمعی و دیگران، ۱۳۹۴؛ Furlong & Biggart, 1999). این تحقیقات نشان می‌دهند که نابرابری اجتماعی نه‌تنها به شکل مستقیم، بلکه از طریق دسترسی به منابع و فرصت‌های آموزشی و اجتماعی، بر آرزوهای شغلی کودکان تأثیر می‌گذارد.

در مجموع، پیشینه پژوهش در این حوزه تحقیقاتی نشان می‌دهد که آرزوهای کودکان نتیجه تعامل پیچیده‌ای از عوامل اجتماعی، اقتصادی، جنسیتی و فرهنگی است. این عوامل نه‌تنها به‌صورت فردی بر شکل‌گیری آرزوها تأثیر می‌گذارند، بلکه در کنار هم، ساختار آرزوهای کودکان را در جامعه تحت تأثیر قرار می‌دهند. کودکان طبقات بالادست به‌دلیل دسترسی بیشتر به منابع و فرصت‌ها، به‌طور معمول آرزوهای پیچیده‌تر و سطح بالاتری دارند، درحالی‌که کودکان طبقات فرودست به‌دلیل کمبود امکانات و فشارهای اقتصادی - اجتماعی به آرزوهای سطح پایین‌تر و نیازهای اولیه متمرکز می‌شوند.

نکته قابل تأمل دیگر در این حوزه تحقیقاتی آن است که با وجود انجام مطالعاتی در سطح بین‌المللی (Furlong & Biggart, 1999 و Sewell & Shah, 1968) که تأثیر مستقیم و غیرمستقیم نابرابری اجتماعی بر آرزوها را بررسی کرده‌اند، اما پژوهش‌های موجود غالباً

1. Picou &amp; Carter

2. Shoon

به بررسی جنبه‌های کلی نابرابری پرداخته‌اند و کمتر به روش‌های بیانی غیرکلامی نظیر نقاشی به‌عنوان ابزاری برای کشف آرزوهای کودکان توجه شده است. این در حالی است که نقاشی کودکان، به‌ویژه در سنین ابتدایی، می‌تواند بازتاب‌دهنده وضعیت روانی، اجتماعی و فرهنگی آنان باشد (کوپر بلاند، ۱۹۹۹؛ بختیاری، ۱۳۹۷). این ابزار غیرمستقیم می‌تواند به‌ویژه برای درک آرزوهایی که کودکان قادر به بیان زبانی آن‌ها نیستند، بسیار مفید باشد. پژوهش‌ها نشان می‌دهند در این زمینه می‌توان گفت که نیاز به مطالعات دقیق‌تر در سطح ملی نیز وجود دارد؛ چراکه الگوهای اجتماعی و فرهنگی می‌تواند تفاوت‌های معناداری را در شکل‌گیری آرزوهای کودکان ایجاد کند (میرسپهوند، ۱۳۹۶).

خلأ دیگری که در این زمینه تحقیقاتی وجود دارد، عدم توجه کافی به شرایط و ویژگی‌های خاص کودکان در مناطق کم‌برخوردار است. اغلب مطالعات بین‌المللی به بررسی طبقات اجتماعی - اقتصادی در جوامع توسعه‌یافته پرداخته‌اند، اما در جوامع درحال توسعه، شرایط اقتصادی و اجتماعی می‌تواند تأثیرات بسیار متفاوتی بر آرزوهای کودکان داشته باشد. به‌همین دلیل، نادیده گرفتن بافت فرهنگی و اجتماعی در این پژوهش‌ها ممکن است به نتایج یکسان در جوامع مختلف منجر نشود (بختیاری، ۱۳۹۷).

با این حال در ایران، مطالعات محدودی به‌طور خاص به بررسی تأثیر نابرابری‌های اجتماعی بر آرزوهای کودکان پرداخته‌اند و تاکنون پژوهشی که از روش تحلیل نقاشی به‌عنوان ابزاری برای بررسی این تأثیرات استفاده کند، انجام نشده است. این فقدان پژوهشی می‌تواند به‌عنوان یک خلأ مهم در ادبیات علمی در نظر گرفته شود. در صورتی که بسیاری از تحقیقات متمرکز بر بررسی رابطه میان وضعیت اقتصادی و تحصیلی کودکان بوده‌اند، مطالعه‌ای که به‌طور خاص از نقاشی به‌عنوان ابزاری برای درک آرزوهای کودکان استفاده کند، می‌تواند به درک عمیق‌تر و دقیق‌تری از این پدیده کمک کند.

بنابراین، نیاز به انجام پژوهش‌های جامع و کاربردی که از روش‌های نوآورانه‌ای مانند تحلیل نقاشی برای بررسی تأثیر نابرابری اجتماعی بر آرزوهای کودکان استفاده می‌کنند، به‌طور فزاینده‌ای احساس می‌شود. چنین مطالعاتی می‌تواند به فهم بهتر از عوامل اجتماعی و فرهنگی مؤثر بر آرزوهای کودکان کمک کرده و راهکارهایی برای کاهش نابرابری‌ها و افزایش فرصت‌های برابر برای همه کودکان ارائه دهد. مک برایان<sup>۱</sup> (۱۹۸۷)، از جمله صاحب‌نظران در این حوزه بر این باور است که آرزوها به‌عنوان یکی از تمایلات بنیادی انسان، نقش مهمی در تعیین اهداف زندگی و مسیر رشد فرد ایفا می‌کنند. آرزوها می‌توانند به شکل درونی و

انگیزی، افراد را به سمت تحقق اهداف شخصی سوق دهند و همچنین به عنوان معیاری برای پیشرفت در زندگی فردی و اجتماعی شناخته می‌شوند. آرزوها از دو جنبه مهم درون‌انگیزی و بلندپروازی بررسی می‌شوند. درون‌انگیزی به معنای علاقه ذاتی فرد به فعالیت‌هایی است که به خودی خود جالب و هیجان‌انگیز هستند، درحالی‌که بلندپروازی نشان‌دهنده اهمیت فعالیت‌ها در دستیابی به اهداف آینده است. در این ارتباط از یک سو، به نظریاتی می‌توان اشاره داشت که به تبیین چگونگی تأثیرات اجتماعی بر آرزوهای کودکان می‌پردازند؛ «نظریه انگیزش موفقیت» که کودکان را تحت تأثیر والدین، معلمان و همسالان خود می‌بیند. این تأثیرات می‌توانند به شکل مثبت یا منفی بر میزان بلندپروازی و اعتماد به نفس کودکان در شکل‌گیری آرزوهای آنان تأثیرگذار باشند (Levy & Smith, 1987).

«نظریه گروه مرجع» که توسط هایمن (۱۹۴۲) مطرح شده است. طبق این نظریه افراد به‌طور طبیعی تمایل دارند خود را با گروه‌هایی که دارای عملکردها و باورهای مشابهی هستند، مقایسه کنند. این مقایسه نه تنها به تعیین سطح آرزوها کمک می‌کند، بلکه نقش مهمی در شکل‌گیری هویت فرد نیز دارد (عزیزی، ۱۳۹۲). برای کودکان، گروه مرجع می‌تواند شامل خانواده، همسالان، معلمان و حتی شخصیت‌های نمادین اجتماعی باشد که در تعیین سطح آرزوها تأثیر به‌سزایی دارند (ثنایی، ۱۳۹۱).

نظریه‌های دیگری مانند «نظریه مقایسه اجتماعی» نیز بر اهمیت تأثیرات گروه‌های مرجع بر آرزوها تأکید دارند. براساس این نظریه، افراد به‌طور مداوم خود را با دیگران مقایسه می‌کنند و این مقایسه می‌تواند سطح آرزوهای آن‌ها را محدود یا گسترش دهد. در این راستا، نابرابری‌های اجتماعی به‌عنوان عاملی محدودکننده، به‌ویژه در میان کودکان طبقات فرودست، می‌توانند توانایی آن‌ها را در داشتن آرزوهای بلندپروازانه کاهش دهند (Festinger, 1942).

ازسوی دیگر، هرم سلسله‌مراتب نیازهای مازلو (۱۹۵۴) یکی از چهارچوب‌های نظری کلاسیک برای توضیح تفاوت‌های سطح آرزوهاست. مازلو معتقد است که آرزوهای انسان‌ها در سطوح مختلفی از نیازهای فیزیولوژیکی، امنیتی، اجتماعی، عزت‌نفس و خودشکوفایی قرار دارند. طبق این نظریه، کودکان تا زمانی که نیازهای اساسی آن‌ها (مانند خوراک، پوشاک و امنیت) برآورده نشده باشد، به آرزوهای سطح بالاتری مانند شغل مناسب یا موفقیت‌های اجتماعی نخواهند پرداخت. این نظریه در پژوهش حاضر نیز به خوبی می‌تواند تفاوت‌های مشاهده‌شده در آرزوهای کودکان طبقات مختلف اجتماعی

را تبیین کند. کودکان طبقات کم‌برخوردار بیشتر به آرزوهای سطح پایین مانند نیازهای مادی و معیشتی می‌پردازند، درحالی‌که کودکان طبقات بالادست، با برآورده شدن نیازهای اساسی به آرزوهای سطح بالاتری مانند شغل‌های پیچیده و موفقیت‌های اجتماعی فکر می‌کنند (Maslow, 1954).

از منظر نظریه‌های اجتماعی و روان‌شناسی، عوامل فرهنگی و اجتماعی نیز نقش مهمی در شکل‌گیری آرزوهای کودکان دارند. مطالعات مختلف نشان داده‌اند که طبقه اجتماعی و اقتصادی، تأثیر مستقیمی بر نوع و سطح آرزوهای کودکان دارد (حاتمی بلداجی، ۱۳۹۵). کودکان طبقات فرادست به دلیل دسترسی به منابع بهتر آموزشی و حمایت اجتماعی بیشتر، تمایل بیشتری به داشتن آرزوهای بلندپروازانه و پیچیده‌تر دارند. در مقابل، کودکان طبقات فرودست به دلیل محدودیت‌های اجتماعی و اقتصادی، اغلب به آرزوهای ابتدایی و معیشتی محدود می‌شوند (Gutman & Akerman, 2008).

درنهایت، این نظریات به‌طور مشترک نشان می‌دهند که نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی نه تنها بر سطح آرزوهای کودکان تأثیر می‌گذارند، بلکه ماهیت این آرزوها را نیز تغییر می‌دهند (Heath, Pattison & Knibb, 2021). در این پژوهش با استفاده از تحلیل نقاشی‌های کودکان، این تأثیرات بررسی شده تا به‌طور دقیق‌تر تأثیر نابرابری‌های اجتماعی بر آرزوهای مادی، معنوی، شغلی و خیالی کودکان طبقات مختلف روشن شود.

### روش پژوهش

این پژوهش از روش علی - مقایسه‌ای یا پس‌رویدادی برای بررسی تفاوت‌های آرزوهای کودکان در دو طبقه اجتماعی بالادست و کم‌برخوردار استفاده کرده است. روش علی - مقایسه‌ای به دلیل ماهیت آن که به تحلیل داده‌های گذشته می‌پردازد، برای تحقیقاتی که امکان کنترل مستقیم متغیرها وجود ندارد، بسیار مناسب است. در این روش، پژوهشگر پس از وقوع متغیر وابسته (آرزوهای کودکان)، با رجوع به داده‌های موجود به بررسی علت‌های احتمالی تفاوت‌ها می‌پردازد (دلور، ۱۳۹۵).

در این تحقیق، از شیوه هم‌تاسازی برای کنترل متغیرهای مزاحم استفاده شده است. به‌منظور هم‌تاسازی گروه‌های مقایسه‌شونده، دو متغیر دوره تحصیلی و جنسیت در نظر گرفته شده‌اند تا تفاوت‌های ناشی از این عوامل به حداقل برسد. این روش تضمین می‌کند که تفاوت‌های مشاهده‌شده در آرزوها تنها به دلیل طبقه اجتماعی است و تأثیر سایر عوامل کنترل شده است.

جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر مشهد از نواحی مختلف است. برای این منظور، نمونه‌ای شامل ۸۴۹ دانش‌آموز (۳۱۲ دختر و ۵۳۷ پسر) به روش نمونه‌گیری هدفمند از مدارس مناطق برخوردار (ناحیه سه و چهار) و کم‌برخوردار (ناحیه یک و پنج و تبادکان) انتخاب شدند. این مناطق به‌عنوان نماینده‌های طبقات اجتماعی فرادست و فرودست شهر مشهد در نظر گرفته شدند.

ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش نقاشی‌های کودکان با موضوع «آرزوهای آنان» است. پژوهشگران پس از هماهنگی با مدارس با حضور در کلاس‌ها، از دانش‌آموزان خواستند که برگه‌ای سفید دریافت کرده و آرزوهای خود را به تصویر بکشند. سپس، از دانش‌آموزان خواسته شد که در انتهای نقاشی، آرزوی خود را به‌صورت مکتوب نیز بیان کنند تا درک بهتری از نقاشی‌های آنان حاصل شود. نقاشی‌ها پس از جمع‌آوری، براساس نوع آرزوها به چهار دسته اصلی تقسیم شدند:

۱. آرزوهای مادی

۲. آرزوهای معنوی

۳. آرزوهای شغلی

۴. آرزوهای خیالی

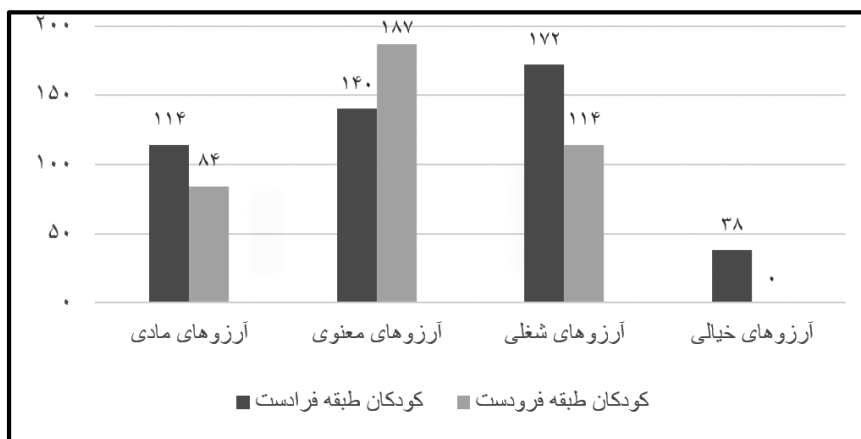
آرزوهای شغلی و مادی نیز به‌صورت جزئی‌تر تقسیم‌بندی شدند. آرزوهای شغلی به نه دسته شغلی مجزا (از سطح بالای شغلی تا سطح پایین) و آرزوهای مادی به ده دسته (از نیازهای اساسی و سطح پایین تا آرزوهای پیچیده‌تر و سطح بالا) تقسیم شدند. این دسته‌بندی‌ها براساس نظر سه کارشناس و تحلیل مکرر نقاشی‌ها انجام شد.

برای تحلیل داده‌ها، از نرم‌افزار آماری SPSS و آزمون یومان - ویتنی استفاده شد. آزمون یومان - ویتنی به‌عنوان یکی از آزمون‌های ناپارامتریک، برای مقایسه تفاوت میانگین دو گروه مستقل به کار گرفته می‌شود. در این پژوهش، از این آزمون برای بررسی تفاوت‌های معنادار در آرزوهای مادی، معنوی، شغلی و خیالی میان کودکان طبقات فرادست و فرودست استفاده شد. سطح معناداری آزمون‌ها ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

به‌منظور اطمینان از روایی محتوا، ابزار پژوهش (نقاشی‌های کودکان) توسط سه کارشناس تحلیل و تأیید شد. همچنین، با هم‌تاسازی گروه‌ها و استفاده از متغیرهای تعدیل‌کننده مانند جنسیت و دوره تحصیلی، سعی شد کنترل‌های لازم برای افزایش دقت و اعتبار نتایج اعمال شود.

## یافته‌های پژوهش

طبقه اجتماعی کودکان شرکت‌کننده در این کار پژوهشی براساس محل سکونت آن‌ها به دو طبقه فرادست و فرودست تقسیم شد که ۵۴/۶ درصد از نمونه‌ها از طبقه فرادست و ۴۵/۴ درصد از طبقه فرودست بودند. نقاشی‌های کودکان به چهار گروه مادی، معنوی، شغلی و خیالی تقسیم‌بندی شد. در طبقه فرودست، آرزوهای معنوی با ۵/۴۷ درصد بیشترین فراوانی و پس از آن، به‌ترتیب آرزوهای شغلی با ۴/۲۹ درصد و آرزوهای مادی با ۱/۲۳ درصد کمترین فراوانی را در نقاشی‌های کودکان داشتند. کودکان طبقه فرودست، هیچ آرزوی خیالی ترسیم نکرده بودند. در طبقه فرادست، آرزوهای شغلی با ۱/۳۷ درصد بیشترین فراوانی و پس از آن، آرزوهای معنوی با ۲/۳۰ درصد و آرزوهای مادی با ۵/۲۴ درصد و آرزوهای خیالی با ۲/۸ درصد کمترین فراوانی را در نقاشی‌های کودکان داشتند.



نمودار ۱. فراوانی انواع آرزوها در بین کودکان طبقات فرادست و فرودست

## نقاشی‌های حاوی آرزوهای مادی در بین دانش‌آموزان مناطق فرادست و فرودست

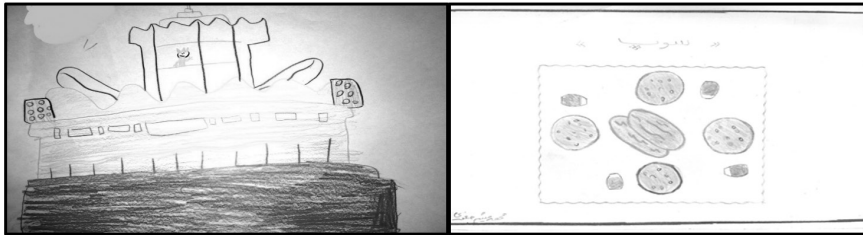
در این پژوهش آرزوهای مادی، آرزوهایی در نظر گرفته شدند که در زندگی روزمره و با صرف هزینه دست‌یافتنی باشند. از خوردن و خوراک روزانه و اجاره بهای منزل تا ماشین‌های گران‌قیمت، داشتن گنج، زیردریایی و سفینه فضایی همگی در دسته آرزوهای مادی قرار می‌گیرند.

در این قسمت به بررسی این سؤال خواهیم پرداخت که آیا بین مناطق فرادست و فرودست در نوع آرزوهای مادی کودکان تفاوت معنادار وجود دارد؟

جدول ۱. نتایج آزمون یومن - ویتنی مبنی بر مقایسه سطح آرزوهای مادی در بین طبقات اجتماعی فرادست و فرودست

مقدار معناداری	انحراف معیار	میانگین	متغیر مستقل	متغیر وابسته
.۰۰۰	۳/۳۷	۱/۷۸	فرودست	سطح آرزوهای مادی
	.۰۲	.۰۹۲	فرادست	
	۲/۸۸	۱/۳۹	کل	

جدول ۱ نشان‌دهنده نتایج آزمون یومان - ویتنی برای مقایسه آرزوهای مادی کودکان در دو طبقه اجتماعی است. این جدول نشان می‌دهد که میانگین آرزوهای مادی در کودکان فرادست به‌طور معناداری بالاتر از کودکان فرودست است (میانگین ۲/۰۵ در مقابل ۱/۷۸). انحراف معیار بالاتر در طبقه فرودست نشان می‌دهد که آرزوهای مادی در این طبقه پراکندگی بیشتری دارد. سطح معناداری ۰/۰۰۰ نشان‌دهنده این است که این تفاوت به‌صورت آماری معنادار است و به‌طور تصادفی به وجود نیامده است.



قصر (آرزوی مادی طبقه فرادست)

سوپ (آرزوی مادی طبقه فرودست)

به‌منظور مقایسه کامل‌تر، نمودارهای درصدی داده‌های موجود در هرکدام از انواع آرزوهای ذکرشده در مقاله رسم شده است تا به‌صورت واضح‌تری نشان داده شود که چه مقدار تفاوت بین آرزوهای کودکان مناطق فرادست و فرودست وجود دارد.

همان‌گونه که ذکر شد، آرزوهای مادی را به ده دسته و سه سطح پایین، متوسط و بالا تقسیم کردیم. براساس بخش پیوست مقاله، گروه‌های یک، دو و سه آرزوها که در دسته پایین‌تر آرزوهای مادی قرار داشتند را به دسته سطح پایین، گروه‌های چهار، پنج و شش را که در سطح متوسط آرزوهای مادی قرار داشتند در سطح متوسط و گروه‌های هفت، هشت، نه و ده را که در دسته آرزوهای سطح بالا قرار داشتند، در دسته سطح بالا قرار دادیم.



نمودار ۲. درصد فراوانی سطوح آرزوهای مادی در بین کودکان طبقات فرادست و فرودست

با توجه به نمودار ۲ مشاهده می‌شود که فراوانی انواع آرزوهای مادی در طبقات فرادست و فرودست را به تفکیک سطوح آرزو (پایین، متوسط و بالا) نشان می‌دهد. این نمودار به وضوح تفاوت بین دو طبقه را مشخص می‌کند؛ در حالی که بیش از شصت درصد از آرزوهای مادی کودکان فرادست در سطح بالا قرار دارد، این میزان در کودکان فرودست تنها دوازده درصد است. از سوی دیگر، کودکان فرودست بیشتر به آرزوهای مادی سطح پایین و متوسط تمایل نشان داده‌اند که نشان‌دهنده تفاوت در دسترسی به منابع و نیازهای اولیه است. آرزوهای مادی سطح بالا (نظیر قصر و ماشین‌های لوکس) نشان‌دهنده دیدگاه کودکان فرادست به منابع مادی و اجتماعی است، در صورتی که آرزوهای مادی سطح پایین (مانند غذا و اجاره مسکن) در کودکان فرودست نشان می‌دهد که مشکلات اقتصادی بر آرزوهای آنان اثرگذار است. این تفاوت‌ها می‌تواند به دسترسی نابرابر به امکانات و چشم‌اندازهای متفاوت زندگی میان دو گروه اشاره داشته باشد.

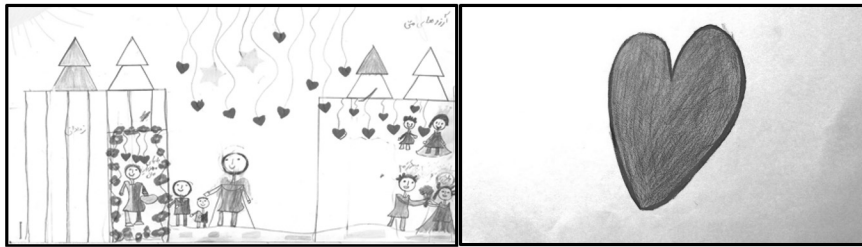
نقاشی‌های حاوی آرزوهای معنوی در بین دانش‌آموزان مناطق فرادست و فرودست آرزوهای معنوی به آرزوهایی گفته می‌شود که با توجه به فرهنگ و جوّ جامعه و افکار مردم در راستای نیل به سوی اهداف والاتر انسانی و نیک‌تر زیستن در نظر گرفته می‌شوند؛ مانند ظهور امام زمان (عج)، زیارت امام حسین (ع)، صلح جهانی، شفای عزیزان، باریدن باران و...

در این قسمت به بررسی این سؤال خواهیم پرداخت که آیا بین کودکان فرادست و فرودست در نوع آرزوهای معنوی تفاوت معناداری وجود دارد؟

جدول ۲. نتایج آزمون یومن - ویتنی مبنی بر مقایسه نوع آرزوهای معنوی در بین طبقات اجتماعی فرادست و فرودست

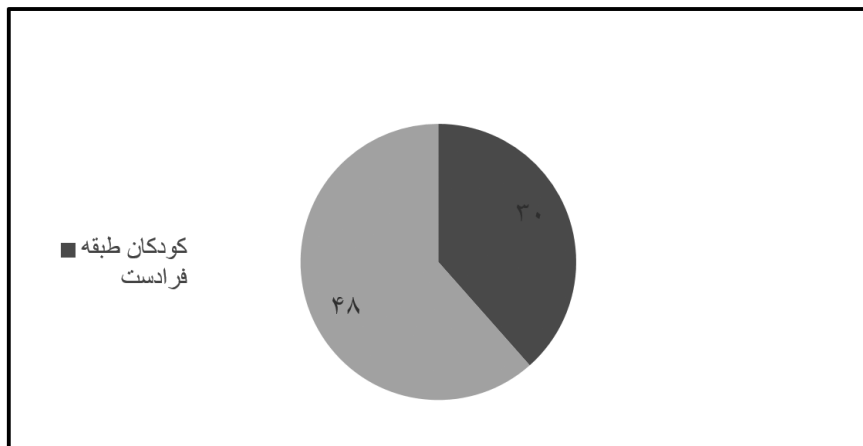
مقدار معناداری	انحراف معیار	میانگین	متغیر مستقل	متغیر وابسته
۰/۰۰۰	۰/۴۶	۱/۷۰	فرادست	سطح آرزوهای معنوی
	۰/۵۰	۱/۵۲	فرودست	
	۰/۴۹	۱/۱۶	کل	

جدول ۲ نتایج آزمون یومان - ویتنی برای مقایسه آرزوهای معنوی کودکان را ارائه می‌دهد. این جدول نشان می‌دهد که کودکان طبقه فرودست با میانگین ۱/۵۲ تمایل بیشتری به آرزوهای معنوی دارند؛ این در صورتی است که میانگین آرزوهای معنوی در طبقه فرادست ۱/۷۰ است. تفاوت معنادار آماری (سطح معناداری = ۰/۰۰۰) نشان می‌دهد، کودکان فرودست به دلیل فشارهای اجتماعی و اقتصادی به آرزوهای معنوی مانند سلامتی خانواده و رفع مشکلات اجتماعی بیشتر متمرکز هستند.



آزادی پدر از زندان (آرزوی معنوی طبقه فرودست)

صلح جهانی (آرزوی معنوی طبقه فرادست)



نمودار ۳. درصد فراوانی آرزوهای معنوی در بین کودکان طبقات فرادست و فرودست

نمودار ۳ توزیع درصدی آرزوهای معنوی را در میان کودکان دو طبقه نشان می‌دهد. ۴۷/۵ درصد از آرزوهای کودکان فرودست در دسته آرزوهای معنوی قرار گرفته‌اند، در حالی که تنها ۳۰/۲ درصد از کودکان فرادست به این نوع آرزوها پرداخته‌اند. این تفاوت می‌تواند به فرهنگ معنوی کودکان فرودست در مقابله با مشکلات اقتصادی و اجتماعی اشاره کند، حال آنکه کودکان فرادست به دلیل رفاه بیشتر به آرزوهای معنوی کلی‌تر مانند صلح جهانی و موفقیت اجتماعی پرداخته‌اند. توجه بیشتر کودکان فرودست به آرزوهای معنوی، بازتاب‌دهنده وضعیت نابرابری‌های اجتماعی است که این کودکان را به سوی آرزوهای نیکوکارانه و معنوی سوق می‌دهد. به نظر می‌رسد کودکان فرودست، معنویت را به عنوان راهی برای رهایی از مشکلات روزمره و دسترسی به آرامش درونی می‌بینند.

#### نقاشی‌های حاوی آرزوهای شغلی در بین دانش‌آموزان مناطق فرادست و فرودست

آرزوهای شغلی آرزوهایی است که کودکان آن‌ها را به عنوان مشاغل خاصی می‌شناسند و به آن‌ها علاقه دارند و در جهت رسیدن به این مشاغل تلاش و برنامه‌ریزی می‌کنند. از دانشمندان و رئیس‌جمهور و خلبان تا کارگران خدماتی و فال‌بین همگی در این دسته از آرزوها قرار می‌گیرند. به‌طور کلی، هر آرزویی که در نقاشی‌های کودکان در راستای دستیابی به شغل خاصی کشیده شده باشد، در این دسته قرار گرفته است.

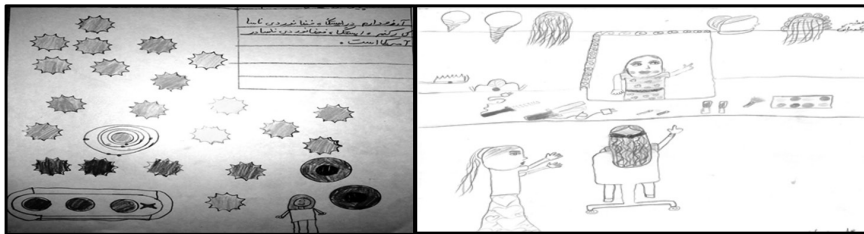
در این قسمت به بررسی این سؤال خواهیم پرداخت که آیا بین کودکان مناطق فرادست و فرودست در سطح آرزوهای شغلی تفاوت معناداری وجود دارد؟

جدول ۳. نتایج آزمون یومن - ویتنی مبنی بر سطح مقایسه آرزوهای شغلی

در طبقات اجتماعی فرادست و فرودست

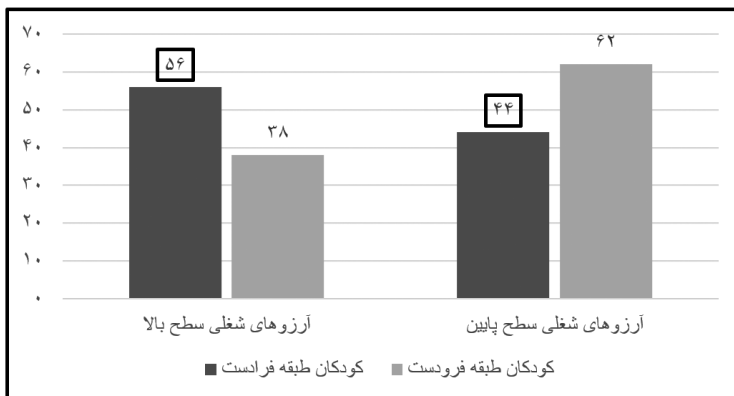
مقدار معناداری	انحراف معیار	میانگین	متغیر مستقل	متغیر وابسته
۰/۰۰۹	۱/۳۴	۳/۱۹	فرادست	سطح آرزوهای شغلی
	۰/۸۵	۳/۵۳	فرودست	
	۱/۱۸	۳/۳۲	کل	

جدول ۳ نتایج آزمون یومان - ویتنی برای آرزوهای شغلی کودکان را نشان می‌دهد. میانگین آرزوهای شغلی کودکان فرودست (۳/۵۳) نسبت به کودکان فرادست (۳/۱۹) بالاتر است. انحراف معیار کمتر در کودکان فرادست نشان می‌دهد که این گروه به‌طور متمرکزی به آرزوهای شغلی سطح بالا مانند رئیس‌جمهور یا جراح شدن اشاره کرده‌اند. سطح معناداری ۰/۰۰۹ نشان می‌دهد که این تفاوت از نظر آماری معتبر است.



کار در ایستگاه فضایی ناسا  
(آرزوی شغلی طبقه فرادست)

آرایشگری (آرزوی شغلی طبقه فرودست)



نمودار ۴. درصد فراوانی سطوح آرزوهای شغلی در بین کودکان طبقات فرادست و فرودست

در نمودار بالاتوزیع درصدی آرزوهای شغلی را به تفکیک سطح نشان می‌دهد. آرزوهای شغلی سطح بالا در کودکان فرادست با ۳۷/۱ درصد بیشترین فراوانی را دارد، در صورتی که آرزوهای شغلی کودکان فرودست بیشتر به مشاغل سطح پایین و متوسط مانند آرایشگری و معلمی محدود می‌شود. تفاوت در آرزوهای شغلی کودکان فرادست و فرودست نشان‌دهنده نقش مهم دسترسی به آموزش و منابع فرهنگی در شکل‌گیری آرزوهای شغلی است. کودکان فرادست که بیشتر در معرض مشاغل پیچیده و بلندپروازانه قرار دارند، به‌طور طبیعی به این نوع آرزوها گرایش پیدا می‌کنند. در مقابل، کودکان فرودست که با چالش‌های اقتصادی مواجه هستند، مشاغل قابل دسترسی‌تری را انتخاب می‌کنند.

نقاشی‌های حاوی آرزوهای خیالی در بین دانش‌آموزان مناطق فرادست و فرودست آرزوهای خیالی به آرزوهایی گفته می‌شود که به‌صورت ذهنی و دست‌نیافتنی هستند و کودکان آن‌ها را با توجه به اندیشه‌های خود یا تماشای تلویزیون یا گرایش‌های فکری که به‌صورت موقت در کودکان جامعه ایجاد می‌شود تصور می‌کنند. مهم‌ترین ویژگی آرزوهای خیالی، نبود این آرزوها در دنیای واقعی است؛ مانند داشتن اسب شاخ‌دار، تبدیل شدن به ربات، حرف‌زدن گربه و...

جدول ۴. فراوانی آرزوهای خیالی کودکان طبقه فرادست و فرودست

متغیر وابسته	متغیر مستقل	فراوانی
سطح آرزوهای خیالی	فرادست	۰/۸
	فرودست	۰/۰

جدول ۴ نشان می‌دهد که ۸/۲ درصد از کودکان فرادست به آرزوهای خیالی پرداخته‌اند، درحالی‌که هیچ‌یک از کودکان فرودست به این نوع آرزوها اشاره نکرده‌اند. آرزوهای خیالی مانند داشتن اسب شاخ‌دار یا تبدیل شدن به ابرقهرمان در کودکان فرادست مشاهده شد. نتایج به وضوح نشان می‌دهد که آرزوهای خیالی تنها در کودکان فرادست وجود دارد و کودکان فرودست تمام آرزوهای خود را براساس واقعیت‌های ملموس و روزمره شکل داده‌اند. عدم وجود آرزوهای خیالی در کودکان فرودست ممکن است نشان‌دهنده محدودیت‌های ذهنی و فکری این کودکان به دلیل شرایط اجتماعی و اقتصادی دشوار باشد. در مقابل، کودکان فرادست که دسترسی بیشتری به رسانه‌ها و سرگرمی‌های تخیلی دارند، بیشتر به آرزوهای خیالی می‌پردازند. این تفاوت‌ها نشان‌دهنده تأثیر وضعیت اقتصادی بر توانایی و تمایل به تخیل و فرار از واقعیت است.

## بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی تفاوت‌های آرزوهای کودکان در دو طبقه اجتماعی فرادست و فرودست، براساس تحلیل نقاشی‌های آنان انجام شد. نتایج تحقیق نشان داد که نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی تأثیر مستقیم و معناداری بر شکل‌گیری آرزوهای کودکان دارند. آرزوهای کودکان در این دو گروه اجتماعی نه تنها در سطح و نوع، بلکه در محتوا و کیفیت نیز تفاوت‌های چشم‌گیری دارند.

### ۱. تأثیر نابرابری‌های اقتصادی بر آرزوهای مادی

یافته‌های پژوهش حاکی از آن بود که آرزوهای مادی کودکان طبقات فرودست بیشتر به نیازهای اولیه مانند تأمین غذا، لباس و اسباب‌بازی‌های ساده محدود می‌شود. در مقابل، کودکان طبقات فرادست به آرزوهای مادی سطح بالاتری مانند داشتن قصر، ماشین‌های لوکس و تجهیزات گران‌قیمت می‌اندیشند. این تفاوت به‌وضوح با نظریه نیازهای مازلو (۱۹۵۴) قابل تبیین است. طبق این نظریه تا زمانی که نیازهای اساسی مانند خوراک و پوشاک برآورده نشود، فرد قادر به پرداختن به آرزوهای سطح بالاتر نخواهد بود. این امر در کودکان فرودست مشاهده می‌شود که عمدتاً به دنبال برآورده‌سازی نیازهای اساسی خود هستند، حال آنکه کودکان فرادست که نیازهای اولیه‌شان تأمین شده است به آرزوهای پیچیده‌تری می‌پردازند.

### ۲. تأثیر نابرابری اجتماعی بر آرزوهای معنوی

در بخش آرزوهای معنوی، نتایج نشان داد که کودکان طبقات فرودست به دلیل چالش‌های اقتصادی و اجتماعی بیشتر به آرزوهای معنوی مرتبط با بهبود وضعیت زندگی خود و خانواده خود می‌پردازند. این امر را می‌توان با نتایج پژوهش رضادوست، حسینی و مصطفایی (۱۳۹۰) که رابطه معکوس میان طبقه اجتماعی و دین‌داری را اثبات کرده است، تبیین نمود. طبقات فرودست که با مشکلات بیشتری مواجه هستند، تمایل بیشتری به آرزوهای معنوی دارند؛ چراکه این نوع آرزوها می‌تواند به‌عنوان مکانیسم دفاعی و مقابله‌ای در برابر مشکلات اجتماعی - اقتصادی عمل کند. در مقابل، کودکان طبقات فرادست به آرزوهایی مانند صلح جهانی یا موفقیت اجتماعی می‌پردازند که نشان‌دهنده نوعی امنیت و رضایت در زندگی مادی آن‌ها است.

### ۳. تفاوت‌های شغلی: دسترسی به منابع و شکل‌گیری آرزوهای شغلی

نتایج پژوهش همچنین نشان داد که کودکان طبقات فرادست بیشتر به مشاغل سطح بالایی مانند رئیس‌جمهور، جراح یا کار در ناسا علاقه دارند؛ ولی کودکان طبقات فرودست

به مشاغل متوسط و پایین‌تر مانند آرایشگر، تعمیرکار یا معلم تمایل نشان می‌دهند. این تفاوت‌ها به خوبی با نظریه گروه مرجع هایمن (۱۹۴۲) و نظریه انگیزش موفقیت (Levy & Smith, 2010) همخوانی دارد. کودکان طبقات فرادست به دلیل دسترسی به منابع فرهنگی و آموزشی بیشتر، خود را با الگوهای شغلی بلندپروازانه‌تری مقایسه می‌کنند و در نتیجه به مشاغل پیچیده‌تر و سطح بالاتری فکر می‌کنند. در مقابل، کودکان طبقات فرودست که دسترسی محدودتری به این منابع دارند، آرزوهای شغلی خود را براساس مشاغل ملموس‌تر و قابل‌دسترس‌تر شکل می‌دهند.

#### ۴. تفاوت در آرزوهای خیالی: محدودیت یا آزادی ذهنی؟

یکی از یافته‌های جالب این پژوهش، تفاوت در آرزوهای خیالی بود. کودکان طبقات فرادست بیشتر به آرزوهای خیالی مانند داشتن اسب تک‌شاخ یا ابرقهرمان شدن پرداختند، در حالی که کودکان طبقات فرودست هیچ‌گونه آرزوهای خیالی نداشتند. این تفاوت نشان‌دهنده نوعی محدودیت ذهنی در کودکان فرودست است که بیشتر با واقعیت‌های سخت زندگی خود درگیر هستند و فرصت یا توانایی تخیل آرزوهای خیالی را ندارند. براساس نظریه یادگیری مشاهده‌ای بندورا<sup>۱</sup> (۱۹۶۹)، کودکان از طریق الگوهای مشاهده‌ای مانند تلویزیون یا کتاب‌های تخیلی، آرزوهای خیالی خود را شکل می‌دهند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که کودکان طبقات فرادست که بیشتر به این نوع الگوها دسترسی دارند، آرزوهای خیالی بیشتری نیز تجربه می‌کنند.

#### ۵. ارتباط نتایج با نظریه‌ها و پیشینه پژوهش

نتایج این پژوهش به خوبی با نظریات مختلف از جمله نظریه نیازهای مازلو، نظریه گروه مرجع هایمن، نظریه انگیزش موفقیت و نظریه یادگیری مشاهده‌ای بندورا همخوانی دارد. این نظریات به وضوح تأثیرات اجتماعی و اقتصادی را بر شکل‌گیری آرزوها توضیح و نشان می‌دهند که چگونه نابرابری‌های اجتماعی می‌توانند سطح، نوع و محتوای آرزوهای کودکان را تغییر دهند. همچنین، این یافته‌ها با نتایج تحقیقات پیشین در زمینه تفاوت‌های اجتماعی و اقتصادی و تأثیر آن‌ها بر آرزوهای کودکان (مانند مطالعات Furlong & Biggart, 1999 و Gutman & Akerman, 2008) همخوانی دارد.

#### ۶. دلالت‌ها و پیشنهادات برای پژوهش‌های آتی


این پژوهش نشان می‌دهد که نابرابری اجتماعی تأثیر عمده‌ای بر آرزوهای کودکان دارد

و می‌تواند حتی در سنین پایین، آینده شغلی و اجتماعی آنان را شکل دهد؛ بنابراین، سیاست‌گذاری‌های آموزشی و اجتماعی باید به کاهش نابرابری‌های موجود و ایجاد فرصت‌های برابر برای همه کودکان توجه کنند. همچنین، پژوهش‌های آتی می‌توانند با استفاده از روش‌های کیفی مانند مصاحبه‌های عمیق‌تر یا بررسی طولی، چگونگی تغییر آرزوهای کودکان در طول زمان و تحت تأثیر تحولات اجتماعی - اقتصادی را مطالعه کنند. به‌طور کلی، این پژوهش نشان داد که آرزوهای کودکان بازتاب‌دهنده محیط اجتماعی و اقتصادی آن‌هاست و تأثیرات عمیق نابرابری اجتماعی را به‌وضوح می‌توان در این آرزوها مشاهده کرد. این یافته‌ها ضرورت توجه بیشتر به عدالت اجتماعی و توزیع عادلانه فرصت‌ها را در محیط‌های آموزشی و اجتماعی برجسته می‌سازد.

## تعارض منافع

تعارض منافع ندارم.

## ORCID

Majid Fouladiyan 

Somayeh Shirazi Noghondar 

## منابع و مأخذ

- آراسته خو، احمد (۱۳۸۱). نقد و نگرش بر فرهنگ اصطلاحات علمی- اجتماعی. تهران: چاپخش.
- بختیاری، سارا (۱۳۹۷). تحلیل نقاشی کودکان خانواده‌های سالم و ناسالم براساس مدل بافت‌نگر فرایند و محتوای خانواده. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- ثنایی، باقر (۱۳۹۱). نظریه یادگیری اجتماعی. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. پرتال جامع علوم انسانی.
- حاتمی بلداجی، زهرا (۱۳۹۵). تأثیر متقابل نقاشی کودکان و بزرگسالان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده هنر و معماری، گروه نقاشی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
- دلور، علی (۱۳۹۵). روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی. تهران: ویرایش.
- رضادوست، کریم؛ حسین زاده، علی حسین؛ مصطفایی دولت آباد، حلیمه (۱۳۹۰). بررسی جامعه‌شناسی برخی از عوامل مؤثر بر دینداری (مورد مطالعه: دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز). برنامه ریزی رفاه و توسعه اجتماعی، ۳(۱۰)، ۱-۳۸.
- سمیعی، فاطمه (۱۳۹۱). شناسایی سیر تحول، موانع درک‌شده و عوامل مؤثر بر آرزوهای شغلی کودکان و نوجوانان شهر اصفهان. پایان‌نامه دکتری. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، ۴-۱۶.
- سمیعی، فاطمه؛ باغبان، ایران؛ عابدی، محمدرضا و صادقیان، علیرضا (۱۳۹۴). بررسی فرایند شناختی تحول آرزوهای شغلی در کودکان. فصلنامه علمی-پژوهشی شناخت اجتماعی، ۱(۲)، ۶۹-۸۰.
- محمدی، نسرين (۱۳۸۱). بررسی نگرانی‌ها و آرزوهای دانش‌آموزان دوره پیش دانشگاهی شهرستان اندیشک. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد واحد شیراز.
- لئونارد، ریزمن، ماریانوف، انگویتا (۲۰۰۴). جامعه‌شناسی قشرها و نابرابری‌های اجتماعی کلاسیک- مدرن. ترجمه محمد قلی‌پور. مشهد: مرنديز، آوای کلک.
- میرسپهوند، فرشاد (۱۳۹۶). بررسی وضعیت نابرابری اجتماعی در میان دانش‌آموزان راه‌یافته به مرکز استعدادهای درخشان شهر خرم‌آباد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم انسانی.
- عزیزی، مریم (۱۳۹۲). شاخصه‌های اخلاقی گروه مرجع. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده ادبیات و علوم انسانی، مرکز تهران جنوب.
- مندمی، شیمیا (۱۳۹۱). رابطه ابعاد عزت نفس، آرزوها و انتظارات دانش‌آموزان معلول جسمی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، ۳۷-۳۹.
- Araste Kho, Ahmed (2012). *Criticism and attitude on the culture of social-scientific terms*. Tehran: Chapakhsh Publications [In Persian]
- Azizi, Maryam (2012). Moral characteristics of the reference group. Master's thesis. The field of Islamic ethics. Faculty of Literature and Humanities. Center of South Tehran. [In Persian]
- Bakhtiari, Sara (2017). Analysis of children's drawings of healthy and unhealthy families based on the contextual model of the process and content of the family. Master's thesis. Faculty of Educational Sciences and Psychology. Department of Clinical Psychology. Islamic Azad University, Marv Dasht branch [In Persian]. <https://civilica.com/doc/1742036>
- Beghetto, R. A., & Dilley, A. E. (2016). Creative aspirations or pipe dreams? Toward understanding creative mortification in children and adolescents. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2016(151), 85-95.

- Cochran, J. K., Maskaly, J., Jones, S., & Sellers, C. S. (2017). Using structural equations to model Akers' social learning theory with data on intimate partner violence. *Crime & Delinquency*, 63(1), 39-60.  
<https://doi.org/10.1177/0011128715597694>
- Delaware, Ali. (2015). *Research method in psychology and educational sciences*. Fourth edition. Tehran: Eshar Ed. **[In Persian]**
- Furlong, A. & Biggart, A. (1999). Framing choices: a longitudinal study of occupational aspirations among 13- to 16-year-olds. *Journal of Education and Work*, 12 (1), 21-35.  
<https://doi.org/10.1080/1363908990120102>
- Greenhaus, J. H., & Callanan, G. A. (2006). *Encyclopedia of Career Development*. USA: SAGE Publication, Inc.
- Gutman, L. M & Akerman, R. (2008). Determinants of aspirations. Centre for Research on the Wider Benefits of Learning Institute of Education, 20 Bedford Way, London WC1H 0AL. Research Report 27 Institute of Education.
- Hatami Beldaji, Zahra (2015). The mutual effect of children's and adults' painting. Master's thesis. Faculty of Art and Architecture, Painting Department. Islamic Azad University, Central Tehran branch **[In Persian]**. <https://elmnet.ir/doc/10860022-11741>
- Heath, G., Screti, C., Pattison, H., & Knibb, R. (2021). Understanding the impact of 'wish-granting' interventions on the health and well-being of children with life-threatening health conditions and their families: A systematic review. *Journal of Child Health Care*, 13674935211016712.  
<https://doi.org/10.1177/13674935211016712>
- Kim, D., & Park, M. (2020). A Study on the Factors Influencing the Body Dissatisfaction and Eating Disorders of Female Social Network Service Users: Focusing on Objectification theory and Social Comparison theory. *Fashion & Textile Research Journal*, 22(4), 469-480.  
<https://doi.org/10.5805/SFTI.2020.22.4.469>
- Leavy & Smith MacBrayne, P. (1987). Educational and Occupational Aspirations of Rural Youth: A review of the Literature. *Research in rural Educatinal*, 4(3), 135-141.
- Leonard, Raisman; Marianoff, Anguita (2004). *Sociology of classes and classical-modern social inequalities*. Translated by Mohammad Qolipour (2013). Mashhad: Marandiz, Avay Kalk **[In Persian]**
- Marini, M. M., & Greenberger, E. (1978). Sex Differences in Educational Aspirations and Expectations. *American Educational Research Journal*, Vol,15(1), 67-79.  
<https://doi.org/10.2307/1162688>
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.
- McBryan, P. (1987). Educational and Occupational Aspirations of Rural Youth: A review of the Literature. *Research in Rural Education*, 4(3), 135-141.  
[https://jrre.psu.edu/sites/default/files/2019-07/4-3\\_6.pdf](https://jrre.psu.edu/sites/default/files/2019-07/4-3_6.pdf)

Mendami, Shima (2013). The relationship between the dimensions of self-esteem, aspirations and expectations of physically disabled students. Master's thesis. Department of psychology and education of exceptional children. Faculty of Educational Sciences and Psychology. Shiraz University, 37-39.

[In Persian]

Mirspahund, Farshad (2016). Investigating the status of social inequality among students admitted to the center of brilliant talents in Khorram Abad city. Master's thesis. Field of cultural studies. Faculty of Humanities. Department of Social Sciences. [In Persian]

Mohammadi, Nasrin (2012). Examining the concerns and demands of pre-university students in Andimeshk city. Senior thesis. Shiraz Branch Azad University. [In Persian]

Picou, S., & Carter, M. (1974). Residence and the dynamics of status attainment as related to aspiration formation. *Paper Presented at the Annual Meeting of the Rural Sociological Society* (Montreal, Canada, August 1974), 0002-0036.

Quaglia, R. J., & Cobb, C. D. (1996). Toward a Theory of Student Aspirations. *Journal of Research in Rural Education*, 12(3), 127-132.

<https://quagliainstitute.org/uploads/legacy/TowardaTheoryofSA.pdf>

Rezadoost, Karim; Hosseinzadeh, Ali Hossein; Mustafa Daulatabad, Halimah (2018). Sociological investigation of some factors affecting religiosity (study: students of Shahid Chamran University of Ahvaz) [In Persian]. [https://qjst.atu.ac.ir/article\\_3531.html](https://qjst.atu.ac.ir/article_3531.html)

Samii, Fatemeh (2011). Identifying the course of development, perceived obstacles and factors affecting the occupational aspirations of children and youths in Isfahan city. PhD thesis. Career counseling field. Faculty of Educational Sciences and Psychology. Consulting Department of Isfahan University, 16-4. [In Persian]

Samii, Fatemeh; Baghban, Iran; Abedi, Mohammadreza and Sadeghian, Alireza (2014). Investigating the cognitive process of changing career aspirations in children. *Scientific-Research Quarterly of Social Cognition*, No. 2 [In Persian]. Dor: 20.1001.1.23223782.1391.1.2.7.1

Sanai, Baqir (2013). Social learning theory. Research Institute of Humanities and Cultural Studies. *Comprehensive humanities portal* [In Persian]

Schoon, I., Martin, P. and Ross, A. (2007). Career transitions in times of social change: His and her story. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 78-96.

Sherwood, R. (1989). A Conceptual framework for the study of aspirations. *Research in Rural Education*, 6(2): 61-66.

[https://jrre.psu.edu/sites/default/files/2019-07/6-2\\_9.pdf](https://jrre.psu.edu/sites/default/files/2019-07/6-2_9.pdf)

Stangl W. (1989). The structure of resource preferences. *Archive for psychology*, 141(2), 139-154.

<https://www.stangl-taller.at/PSYCHOLOGIE/Personality.pdf>

## پیوست

سطح بندی آرزوهای شغلی

قشر اول:

متخصصان عالی (دانشمند، استاد دانشگاه، پزشک متخصص)

مقامات عالی کشور (رئیس جمهور، وزیر، رئیس قوه قضائیه)

قشر دوم:

تخصص های علمی فنی و هنری بالا (خلبان، دکتر اقتصاددان، نویسنده، آرشیتکت)

مقامات عالی رتبه دینی و حکومتی (مرجع تقلید، قاضی، رئیس دادگستری، رئیس مجلس، نماینده مجلس، استاندار، شهردار)

قشر سوم:

متخصصان (دکتر روان شناس، مهندس کامپیوتر، دکتر داروساز، دندانپزشک، دکتر جامعه شناس، مهندس ساختمان، مهندس شیمی، وکیل دعاوی، پزشک عمومی، مترجم).

مقامات میان رتبه کشوری، سفیر، معاون وزیر، مدیرکل، فرماندار.

مدیران موسسات مالی و رسانه ها: رئیس بانک و مدیر مسئول روزنامه.

قشر چهارم:

متخصصین (مهندس کشاورزی، دامپزشک)

نیمه متخصصین (تکنسین مهندس، ماما، پرستار، دندانساز تجربی)

هنرمندان (کارگردان سینما، آهنگساز، موسیقیدان، هنرمند نقاش، مجسمه ساز، مربی موسیقی، خبرنگار، هنرپیشه سینما، مجری برنامه رادیو و تلویزیون و خواننده).

مقامات و مدیران عادی (نماینده شورای شهر، سرلشکر نظامی، سردبیر روزنامه، رئیس اداره، دبیرکل حزب، بخشدار، مدیر دبیرستان، افسر نظامی، سرپرستار، افسر پلیس، سرپرست کاروان زیارتی، رئیس اتحادیه صنفی)

آموزگاران و فرهنگیان (دبیر دبیرستان، معلم ابتدایی، دبیر راهنمایی، کتابفروش، صاحبان و مدیران صنایع بزرگ، رئیس شرکت بزرگ، تاجر واردات و صادرات، تاجر بازاری عمده فروش و دارنده نمایشگاه اتومبیل)

روحانیون (پیش نماز مسجد، امام جمعه، روحانی)

قشر پنجم:

کارکنان امور دفتری و اداری (حسابدار، کارمند عادی، تایپیست، منشی زن، مامور قرائت کنتور آب و برق)

کارکنان هنری و فرهنگی ماهر (گوینده رادیو و تلویزیون، عکاس و فیلمبردار، مربی آمادگی و مهد کودک)

صاحبان و مدیران کسب و کارهای کوچک (کارخانه دار کوچک، زرگر و طلافروش، رئیس شرکت کوچک، دارنده تولیدی، نانوا، هتلدار، سوپرمارکتی بزرگ، فرش فروش، تاجر بازاری خرد، صاحب مرغداری، صاحب مغازه الکتریکی، قناد، لوازم خانگی فروش، مقاطعه کار ساختمانی، لوازم یدکی فروش، رستورانی و چلوکبابی، پارچه فروش، بوتیک دار، تزئیناتی، خواروبار فروش، میوه فروش، خیاط، قصاب، تعویض روغنی و ساندویچی)

کارگران یدی ماهر و صنعتگران (نقشه کش، معمار، کارگر فنی کارخانه، تعمیرکار رادیو و تلویزیون، تراشکار، برق کش، تعمیرکار اتومبیل، تعمیرکار وسایل برقی، آشپز، ریخته گر، در و پنجره ساز، صافکار اتومبیل، نقاش ساختمان، کف اش،

نجار، سرکارگر، آهنگر، جوشکار، لوله‌کش و شیشه‌بر)

کارکنان خدماتی میانه (آرایشگر زن، آرایشگر مرد، مربی رانندگی، کارکنان و کارگران فروش)

قشر ششم:

کارگران نیمه ماهر (بنا و راننده)

کارکنان مناسک مذهبی (مداح و روضه خوان)

کارگران غیر ماهر و ساده (کارگر معدن، کارگر ساده کارخانه، کارگر ساده ساختمان و رفتگر)

کارکنان خدماتی (پرستار بچه، منشی مرد، تلفنچی، ویزیتور و معرفی‌کننده کالا، روزنامه فروش و دکه‌ای و بساز بفروش، گاراژدار، بارفروش، صاحب بنگاه معاملات ملکی)

قشر هفتم:

قشری که به‌طور نظری اکثریت مطلق مردم اتفاق نظر دارند که کم‌مرتبه هستند و شامل هیچ‌کدام از جایگاه‌های اجتماعی مشاغل این تحقیق نبود. اما کماکان به‌طور نظری به‌عنوان یک قشر بالقوه پرستیژ شغلی باقی می‌ماند.

قشر هشتم:

کارگران یدی خدماتی (آبدارچی، نظافتچی، باربر، واکسی، دلار فروش، دستفروش و نمکی)

قشر نهم:

کوپن فروش، سیگار فروش، نزول خوار و فال بین.

### سطح‌بندی آرزوهای مادی

سطح یک: سوپ؛ عروسک؛ اسباب بازی

سطح دو: بازی کنسول؛ دسته کنسول؛ کاپشن؛ بازی پلیسی؛ اسکیت؛ اسکوتر؛ تعمیرشدن موتور؛ پریدن از هلیکوپتر؛ ماشین و دوچرخه سواری

سطح سه: دوچرخه؛ اسکیت برقی؛ دادن اجاره‌بها منزل؛ گربه؛ طوطی؛ جغد؛ جوجه

سطح چهار: کنسول بازی؛ گیتار؛ پیانو؛ سفر به کیش؛ ماشین مداد رنگی؛ ماشین کیف

سطح پنج: گوشی هوشمند؛ تبلت؛ موتور؛ دوربین؛ توپ بارسلونا؛ تخت و کمد

سطح شش: خانه معمولی؛ خانه درختی؛ کلبه جنگلی؛ ماشین معمولی؛ کلاس مجهز؛ موتور چهار چرخ؛ دلار؛ سگ شیتزو؛ یوزپلنگ؛ اسب

سطح هفت: زندگی در کشورهای خارجی؛ رفتن به مدارس خارجی؛ سفر به کشورهای خارجی؛ دیدن رونالدو و دیبالا

سطح هشت: خانه بزرگ؛ خانه شکلاتی؛ همبرگر بی نهایت


سطح نه: ماشین‌های گران قیمت (لامبورگینی، بنز، بوگاتی، پورشه، بنتلی)؛ کشتی تفریحی؛ هلیکوپتر؛ ماشین رالی؛ ربات جنگجو؛ سفر به فضا؛ داشتن پیست اتومبیلرانی

سطح ده: گنج؛ پولدارترین مرد شدن؛ باران پول؛ زیر دریایی؛ الماس؛ قصر بزرگ؛ زندگی لاکچری شبیه زندگی بتمن؛ قلعه؛ داشتن بیمارستان





## The needs of childhood studies as interdisciplinary fields: the definition of a child

**Reza Safari Shali** , Associate Professor of the Department of Sociology, Faculty of Literature and Humanities, Kharazmi University. Email: [reza\\_safaryshali@khu.ac.ir](mailto:reza_safaryshali@khu.ac.ir)

**Mahdi Abbasi** , Assistant Professor of Childhood Studies, Research Institute of Culture, Art and Communication. Email: [Mahdiabbasi93@gmail.com](mailto:Mahdiabbasi93@gmail.com)

### Abstract

**Objective:** The second half of the 20th century can be seen as the beginning of a broad and systematic attention to the relationship between cognition, knowledge and science in the field of scientific policies. In the meantime, thinkers such as “Foucault”, “Derrida” and “Lyotard” by emphasizing the era of postmodernism, announced the passing of the explanations of the modernism period. The logic of modern rationality was to analyze and simplify everything. By discarding the general perceptions of the existence, the society was considered as parts that not only had no connection with the “wholeness”, but were also separated from the existence and history. On the other hand, due to the phenomenon of information explosion, today we are faced with an increasing and huge amount of data. This situation has made it difficult to establish a connection between the components of information and the received data, and secondly, people with a wide range of useful information, meet theoretically and developmentally; While in practice and facing real phenomena and situations, they cannot use them. In this situation, a solution called “interdisciplinary approach” should be resorted to in order to create a balanced situation between the fields of knowledge. The result of this conventional situation can be called “unity of knowledge”. Interdisciplinarity in a general sense includes the cooperation and companionship of different disciplinary perspectives in order to reach common points of understanding of phenomena and also to provide the possibility of benefiting from perspectives other than the common perspective of a discipline to look at phenomena. Childhood studies is often described as an interdisciplinary approach. This approach emerged and expanded as an interdisciplinary research field since 1990. As stated, one of the basic requirements in interdisciplinary approaches is to reach the points of common understanding of the phenomena and in other words to “align” and find a common language about the subject in question. It is not wrong to say that one of the most important examples to reach consensus is to have a single or close definition of the topic under study. As Aristotle believed that “we should start the conversation from the definition”. In examining the existing works and studies in the field of “childhood studies”, as an interdisciplinary view of a subject that seems to be neglected and perhaps considered unimportant, this is the question of “who is a child?”. In fact, the definition of a child as a missing link is one that studies in this field have not paid attention to. This lack, in addition to the disadvantages described earlier, causes a problem in the field of practice where the policy makers of this field, especially the cultural policy makers of the childhood field, when formulating cultural policies for children and setting cultural policies and plans in this field, it is necessary to define a single And at the same time, it should be comprehensive and prevent the subject under discussion, i.e. the child, and in the absence of such a definition, the scope of policy making in this area is very limited. The side will be incomplete and useless. Thus, the first step in cultural policymaking in this field is to have a definition of a child. Therefore, as a necessary introduction to other

researches in this field, this research sees its mission as responding to this need by using data taken from the specialized sources of each of the peripheral fields of this field-childhood studies-which specifically approaches: lexicology, law, sociology, religion. Islam), including psychology, first examine what definition each of these mentioned approaches has provided about children and childhood? and, secondly, what are the scopes and characteristics of each of these definitions for children? And finally, is it possible to reach a common definition among these approaches, or at least provide a kind of classification and genealogy of the existing definitions. which will be useful for researchers, policy makers and decision makers in this field.

**Method:** To answer the questions of this research, the library and document method has been used because specialized texts are the only source of answers for the questions of this research.

**Conclusion:** By adopting an analytical-critical view, it is possible to identify the elements and components in each of the areas, in "lexicology"; We witnessed "predominance of the biological approach", "link with traditional discourses" and "being influenced by the cultural context", in the field of "legal" definition; "Tension between quantitative and qualitative approaches", "impact of human rights discourses" and "challenges of operationalizing standards" were deduced. In the field of "national and international documents" we witnessed the "impact of global policies and discourses" on how to understand and define children, in the field of "religious"; "Emphasis on qualitative criteria", "Link with value system" and "Challenge of different interpretations" were observed, in the field of "Sociology" we saw "Criticism of deterministic approaches", "Attention to the agency of the child" and "The child is a product of society". and finally in the field of "psychology"; "Evolutionary approach" and "age-oriented" were central in the definition of the child. It seems that the only theoretical approach available in the field of sociology of childhood that can explain this level of variety of views and perspectives in the understanding of children is the theory of social constructionism. According to this theory, childhood is a fundamentally historical and cultural concept. In this theory, not a specific definition of a child but various definitions of a child can be understood based on different cultural and social discourses. In fact, this theory emphasizes that childhood is a social phenomenon and not a natural stage of development. Therefore, the cultural environment in which a child grows up has a profound effect on his learning and cognitive development process, hence, as mentioned, it is the social-historical background that determines and defines the child's dimensions and coordinates. In fact, affairs in this theory are contextual and belong to time and place, and the universal issue is ruled out. In the situation of the diversity of different perspectives that have affected the definition of the child, it is naturally ambitious and unscientific to expect a single definition from a scientific article that has the necessary comprehensiveness and limitations. But the authors of this article believe that a conceptual framework can be presented for this purpose. By analyzing and reviewing the findings, it seems possible to propose a unified framework for understanding and defining childhood in Iran. This model is based on 3 guiding principles, which are: a. Accepting the complexity and multidimensionality of childhood b. Simultaneous attention to biological and cultural factors and c. Flexibility in definition and application. Also, in this framework, the four key dimensions that were extracted from the findings of this research should be taken into consideration. These dimensions are: 1- the biological-developmental dimension of the child, 2- the psychological-cognitive dimension of the child, 3- the social-cultural dimension of the child, and finally, 4- the legal-political dimension related to the child.

**Keywords:** Childhood studies, interdisciplinary, divergence, convergence, social constructionism.

## بایسته‌های مطالعات کودکی به‌عنوان حوزه‌ای میان‌رشته‌ای: تعریف کودک

رضا صفری شالی<sup>۱</sup>، مهدی عباسی<sup>۲</sup>

### چکیده

کودک و کودکی دارای ابعاد متکثر و چندلایه است؛ از این رو مطالعه این حوزه ماهیتاً میان‌رشته‌ای تلقی می‌شود. مطالعات میان‌رشته‌ای در معنایی عام، همراهی دیدگاه‌های مختلف رشته‌ای در راستای رسیدن به نقاط اشتراک فهم از پدیده‌ها تعریف می‌شود. یکی از مصادیق نقاط مشترک، وجود تعریف واحد یا نزدیک از موضوع است که در اینجا همانا تعریف «کودک» است. در بررسی مطالعات موجود در حوزه مطالعات کودکی مشاهده می‌شود که پرداختن به این مهم به‌نوعی غفلت شده است. این فقدان، سیاست‌گذاری در این حوزه را نیز با مسائلی مواجه می‌کند. با عنایت به این وضعیت این مقاله رسالت خویش را پاسخگویی به این فقدان تعریف کرده است. بدین نحو که با به‌کارگیری روش کتابخانه‌ای و اسنادی در متون حقوقی، فرهنگ لغت، متون دینی، جامعه‌شناسی و روان‌شناسی در پی پاسخ دادن به این سؤالات است: ۱. هریک از حوزه‌ها چه تعریفی از کودک ارائه کرده‌اند؟ ۲. حدود و ثغور و ویژگی‌های این تعاریف کدامند؟ ۳. اینکه آیا امکان رسیدن به تعریفی واحد وجود دارد؟ یافته‌های تحقیق حکایت از وجود همگرایی‌ها و واگرایی‌هایی در میان تعاریف داشتند به این شرح، برخی حوزه‌ها معیارهایی کمی را برای تعریف و برخی معیارهایی کیفی را برای تعریف کودک و کودکی برگزیده‌اند. تنها رویکرد نظری موجود در حوزه جامعه‌شناسی کودکی که می‌توانست این سطح از تنوع مناظر و چشم‌اندازها را در فهم کودک تبیین نماید، نظریهٔ برساخت‌گرایی اجتماعی است. بدین صورت، کودکی مفهومی اساساً تاریخی و فرهنگی است؛ از این رو در این نظریه نه یک تعریف مشخص از کودک، بلکه تعاریف متنوعی از کودک براساس گفتمان‌های مختلف فرهنگی و اجتماعی قابل درک است. در وضعیت تنوع چشم‌اندازهای مختلفی که تعریف کودک را متأثر کرده است، طبیعتاً توقع ارائه تعریفی واحد از یک مقاله علمی که جامع و مانع لازم را داشته باشد، امری بلندپروازانه و غیر علمی می‌نماید؛ بنابراین نگارندگان این مقاله به ارائه چهارچوبی مفهومی که خصلتی تلفیقی داشت، برای این منظور پرداختند.

### واژگان کلیدی

مطالعات کودکی، میان‌رشته‌ای، واگرایی، همگرایی، برساخت‌گرایی اجتماعی.

## مقدمه و بیان مسئله

نیمه دوم قرن بیستم را می‌توان آغاز گسترده و نظام‌مند توجه به رابطه معرفت، دانش و علم در حوزه سیاست‌گذاری‌های علمی دانست. در این بین، متفکرانی چون «فوکو»<sup>۱</sup>، «دریدا»<sup>۲</sup> و «لیوتار»<sup>۳</sup> با تأکید بر زمانه پست‌مدرنیسم، گذر از تبیین‌های دوره مدرنیسم را اعلام کردند. منطق عقلانیت مدرن، تجزیه و ساده کردن همه چیز بود. با کنار زدن ادراکات کلی از هستی، جامعه به‌منزله اجزایی تلقی می‌شد که نه‌تنها پیوندی با «کلیت خود» نداشت؛ بلکه از هستی و تاریخ هم گسسته بود. در این میان، تجزیه علوم انسانی به مراتب خسارت‌بارتر بود؛ زیرا به همان‌سان که در علوم طبیعی به اشیای بی‌روح نگریسته می‌شد، آدمی را تا حد «اشیا» تنزل می‌داد.

ازسوی دیگر با عنایت به پدیده انفجار اطلاعات، امروزه با حجم رو به تزاید و عظیمی از داده‌ها روبه‌رو هستیم. این وضعیت باعث شده است که نخست، ایجاد ارتباط بین اجزای اطلاعات و داده‌های دریافتی دشوار شود و دوم افراد با گستره وسیعی از اطلاعات کاربردی، نظری و توسعه‌ای روبه‌رو شوند؛ درحالی‌که در عمل و در مواجهه با پدیده‌ها و موقعیت‌های واقعی نمی‌توانند از آن‌ها را استفاده کنند. در این حالت، باید به راه‌چاره‌ای توسل جست که از آن تحت عنوان «رویکرد میان‌رشته‌ای» یاد می‌شود تا وضع متعادلی بین حوزه‌های دانش ایجاد شود. پیامد این وضع متعارف را می‌توان «یگانگی معرفت» نامید.

درواقع رویکرد میان‌رشته‌ای ضروری است برای: آموزش ناتوانی‌های دانش، اشتباهات و خطاها، برای اطمینان از تناسب دانش، برای آموزش وضعیت بشری، برای کمک به رویارویی با ابهامات، برای آموزش درک بهتر، برای آموزش اخلاقیات نوع بشر. درواقع این رویکرد می‌کوشد با ترکیب بینش‌ها به شناختی جامع و مبسوط نسبت به پدیده‌ای پیچیده دست یابند یا پدیده‌های پیچیده و جدید را ابداع کنند.

بین‌رشته‌ای در معنایی عام، همکاری و همراهی دیدگاه‌های مختلف رشته‌ای در راستای رسیدن به نقاط اشتراک فهم از پدیده‌ها و همچنین فراهم کردن امکان بهره‌مندی از چشم‌اندازهای دیگری غیر از چشم‌انداز مالوف رشته‌ای برای نگریستن به پدیده‌ها را شامل می‌شود؛ لذا درک رویکرد بین‌رشته‌ای ضمن کمک به هماهنگی و درک بیشتر دانشمندان رشته‌های مختلف از تأکید افراطی بر وحدت صورتی اجتناب می‌ورزد (پاریاد و معروفی، ۱۳۹۳: ۵-۱۱ و نبوی، ۱۳۹۵: ۶۱ و آراسته، ۱۳۸۸: ۲۸).

1. Foucault  
2. Derrida  
3. Lyotard

مطالعات کودکی اغلب به‌عنوان رویکردی میان‌رشته‌ای توصیف می‌شود (Thorne, 2007: 147). این رویکرد به‌عنوان زمینه تحقیقی میان‌رشته‌ای از سال ۱۹۹۰ ظهور و گسترش یافت (James, 2013: 4). «پروت»<sup>۱</sup>، برخی دلایل بین‌رشته‌ای بودن مطالعات کودکی را چنین توضیح می‌دهد: «کودکان و نوجوانان به‌گونه نامناسبی تحت تاثیر هریک از ابعاد اصلی بحران‌های سیاسی و اجتماعی قرار گرفته‌اند. به نظر می‌رسد این وضعیت مشخصه بارز دنیای معاصر باشد: تغییرات آب‌وهوایی، بحران پناهندگان، تأثیر مداوم بحران مالی سال ۲۰۰۸ و تأثیر آن بر خدمات به نوجوانان، بیکاری و سوءتوزیع منابع بین نسلی. این یک دستور کار دشوار و بخشی از دلایلی است که نشان می‌دهد مطالعات کودکی، مطالعه‌ای بین‌رشته‌ای است که پرداختن بدان مستلزم درک گسترده‌ای است که جنبه‌های مختلف زندگی بشر را از هم جدا نمی‌کند. این امر ما را به سمت تأسیس و ایجاد رویکرد مطالعات کودکان به‌عنوان میدانی که می‌تواند چند رشته‌ای و بین‌رشته‌ای باشد آن‌هم به معنایی وسیع (که شامل علوم طبیعی، علوم اجتماعی و علوم انسانی است) رهنمود می‌کند» (Prout, 2019: 1).

همان‌طور که بیان شد یکی از اقتضائات اساسی در رویکردهای میان‌رشته‌ای، رسیدن به نقاط اشتراک فهم از پدیده‌ها و به تعبیری «هم‌افق شدن» و یافتن زبان مشترک از موضوع موردنظر است. ضرورت نزدیک کردن افق‌ها که موجد و موجب همگرایی و هم‌افزایی میان رشته‌های منفرد در کنار هم می‌شود، خصائصی را که اساساً باعث ظهور رویکردهای میان‌رشته‌ای بوده است، موجب ویژگی‌هایی نظیر: «افزایش توانمندی علم برای حل مسائل پیچیده و چندوجهی، شناخت بهتر، آموزش درک بهتر، ارتفاع ناتوانی‌های دانش، اطمینان از تناسب دانش، کمک به رویارویی با ابهامات، جامع‌نگری و...» که تنها گوشه‌ای از ویژگی‌هایی است که لزوم گام نهادن در اتخاذ رویکردهای میان‌رشته‌ای را ضرورت می‌بخشند (قاسمی و امامی میبیدی، ۱۳۹۵ و نبوی، ۱۳۹۵).

بی‌راه نیست که گفته شود یکی از مصادیق حیاتی برای رسیدن به هم‌افقی، داشتن تعریف واحد و یا نزدیک از موضوع مورد بررسی است. چنانچه ارسطو بر این باور بود که «باید گفت‌وگو را از تعریف آغاز کنیم» (ارسطو، کتاب چهارم، ۱۳۶۶: ۱۲۲). چراکه ضرورت وجود تعریف واحد از موضوع یا به زبان دیگر، شناخت پایدار فضای مفهومی موضوع علم مورد نظر در بادی امر موجبات انسجام حرکت، امکان ارتباط و مفاهمه میان اعضای جامعه علمی، رفع سو تفاهمات پیش رو، شفافیت و ابهام‌زدایی و درنهایت رسیدن

به حل مسئله و نائل آمدن به اهداف و چشم‌اندازهای تعریف‌شده در برنامه پژوهشی می‌شود و طبیعتاً اگر این اشتراک در فضای مفهومی پایدار از موضوع، وجود نداشته باشد، ادامه مسیر در آن حوزه بیهوده و ابتر می‌نماید و آن حرکت علمی نه‌تنها مشکل‌گشا و مسئله‌زدا نخواهد بود، بلکه آشفتگی و ابهام، خروجی‌های آن حرکت خواهند بود. این وضعیت یادآور این مصرع است که «از قضا سرکنگبین صفرا فزود». بنابراین می‌توان نتیجه گرفت وجود اشتراک در تعریف، مقدمه‌ای ضروری برای سایر فعالیت‌هایی است که به‌صورت جمعی در این میدان رقم خواهد خورد.

در بررسی آثار و مطالعات موجود در حوزه «مطالعات کودکی»، به‌عنوان منظری بین‌رشته‌ای موضوعی که به نظر می‌رسد به‌نوعی مور غفلت واقع شده و شاید به‌نوعی بی‌اهمیت تلقی شده است، این مسئله است که اساساً «کودک کیست؟». در واقع تعریف کودک به‌عنوان یک حلقه مفقوده‌ای است که مطالعات این حوزه توجهی بدان نداشته‌اند. به‌عنوان مثال در کتب (Childhood and youth studies, 2007) و «درآمدی بر مطالعات کودکی» (۱۳۹۶) بحث با موضوعات و مسائلی آغاز می‌شود که هریک از رشته‌های منفرد در این حوزه با آن روبه‌رو بوده و هستند.

این فقدان و خلا، علاوه‌بر معایبی که قبل‌تر شرح آن گذشت، در عرصه عمل آنجایی باعث معضل و مسئله می‌شود که سیاست‌گذاران این حوزه علی‌الخصوص سیاست‌گذاران فرهنگی حوزه کودکی به‌هنگام تدوین سیاست‌های فرهنگی برای کودکان و تنظیم خط‌مشی‌ها و برنامه‌ریزی‌های فرهنگی در این عرصه لازم است، تعریف واحد و درعین‌حال جامع و مانعی از موضوع بحث خود یعنی کودک داشته باشد و در صورت فقدان چنین تعریفی حیطه سیاست‌گذاری این حوزه بسیار چند پهلو، ناقص و غیر نافع خواهد شد. بدین‌سان اولین مرحله در سیاست‌گذاری فرهنگی در این حوزه، داشتن تعریفی از کودک است.

بنابراین به‌عنوان مقدمه‌ای ضروری بر پژوهش‌های دیگر در این حوزه، این تحقیق رسالت خویش را پاسخگویی به این نیاز می‌داند که با استفاده از داده‌های برگرفته از منابع تخصصی هرکدام از رشته‌های پیرامونی این عرصه (مطالعات کودکی) که در اینجا مشخصاً رویکردهای: لغت‌شناسی، حقوق، جامعه‌شناسی، دین (اسلام)، روان‌شناسی<sup>۱</sup> را شامل می‌شود؛ اولاً بررسی کند که هریک از این رویکردهای مذکور چه تعریفی در باب کودک و کودکی ارائه داده‌اند؟، ثانیاً هریک از این تعاریف چه محدوده و ویژگی‌هایی را برای کودک

۱. به‌عنوان محدودیت این پژوهش باید گفت که به‌جهت محدودیت دسترسی به منابع دیگر متون و نیز محدودیت زمانی، صرفاً حوزه‌های فوق‌الذکر مورد مطالعه قرار گرفته‌اند.

و کودکی ذکر کرده‌اند؟ و درنهایت اینکه آیا امکان رسیدن به تعریفی مشترک در میان این رویکردها وجود دارد یا دست‌کم به ارائه نوعی طبقه‌بندی و سنخ‌شناسی از تعاریف موجود پردازد که برای محققین، سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیران این حوزه راهگشا و مفید باشد.

### پیشینه تحقیق

پیشینه و ادبیات حوزه کودکی هنوز غنی نشده است و در ادبیات لاتین و بین‌المللی این حوزه هم به زحمت می‌توان در تمام حوزه‌ها پیشینه‌ای عیناً مرتبط یافت؛ لذا در ادامه چند پژوهش به‌طور نمونه، مرور و واکاوی قرار می‌گیرند. این پژوهش‌ها حدالمقدور نزدیک به موضوع پژوهش حاضر انتخاب شده‌اند و سعی شده در عین اختصار و پرهیز از پرگویی جامعیت لازم را پوشش دهند.

جین میلز و ریچارد میلز<sup>۱</sup> (۲۰۰۲) در کتاب «مطالعات کودکی: خوانشی از چشم‌اندازهای دوران کودکی» در فصل اول با عنوان «چشم‌اندازهای کودکی» می‌نویسد این اثر درباره کودکی نیست، اما درباره چشم‌اندازهای کودکی و کودکان است. میلز به مشکل‌آفرین بودن بیان اینکه کودکی چیست و کودکان چه کسانی هستند می‌پردازد. وی اعتقاد دارد ماهیت کودکی چنین است که مطالعه آن نمی‌تواند در یک رشته دانشگاهی محدود شود؛ بلکه این مطالعه باید حوزه‌های مطالعاتی‌ای همچون: مردم‌شناسی، هنر، رشته کامپیوتر، تعلیم و تربیت، تاریخ، ادبیات، پزشکی، فلسفه، فیزیولوژی، روان‌شناسی، روان‌کاوی، روان‌درمانی، جامعه‌شناسی، آمار و الهیات را در بر بگیرد. وی شش چشم‌انداز ممکن از کودکی را پیشنهاد می‌کند و شرح می‌دهد که به چه نحوی آن‌ها را برگزیده است. موارد پیشنهادی وی عبارت‌اند از: کودک بی‌گناه، کودک به‌عنوان کارآموز، کودک خوداتکا، کودک به‌عنوان اعضای یک گروه مشخص، کودک آسیب‌پذیر و درنهایت کودک به‌مثابه حیوان. این شش چشم‌انداز بر ساخت‌هایی هستند که وی به لحاظ تاریخی از کودکی ارائه کرده است.

گابریل یاسین<sup>۲</sup> در پایان‌نامه دوره دکتری خود که در دانشگاه نیوجرسی با عنوان «مفهوم کودکی در قرن ۱۸ فرانسه» انجام داده است به تأثیر اندیشه‌های روشنگری بر تغییر مفهوم کودکی پرداخته است. وی در این پژوهش با تأکید بر ادبیات کودکان و آموزش‌های رسمی کودکان این تغییر موضع را مشهود ساخته و البته با تأکید و برجسته کردن مقوله جنسیت در تلقی از کودکی اهمیت این مقوله را هم مشخص می‌کند. همچنین با استناد به آراء لاک و روسو به تأثیر و اهمیت نقش بازی و بازی کردن کودکان در تربیت صحیح و معصومیت

1. Jane Mills and Richard Mills

2. Gabriel Yasin

آن‌ها پرداخته است (یاسین، ۲۰۰۳؛ به نقل از فرزانه‌فر، ۱۳۸۹: ۱۲-۱۳).

لی و موتسکاو در مطالعه خود که سعی کرده‌اند یک روند یا رویکرد متفاوت در مطالعات کودکی و نگاه به پدیده کودکی را نشان دهند، ابتدا دوگانه زیستی و اجتماعی کودکی را مطرح کرده و سپس با زیر سؤال بردن طرفداری از هرکدام از این دو قطب، توصیه آن‌ها این است که سوای توجه توأمان به این دوگانه، مطالعات کودکی را مستلزم داشتن نگاهی چندگانه و فراتر رفتن از این دوگانه می‌دانند و از نوعی زیست سیاست کودکی یاد می‌کنند که متعین از بسترها و زمینه‌های متنوعی است (لی و موتسکا: ۲۰۱۱).

اسمیت<sup>۲</sup> (۲۰۱۴) در اثر خویش با عنوان «حکمرانی دوران کودکی: گفتمان، قدرت و عاملیت»؛ به بحث شکل‌گیری مفهوم کودک در بستر دولت و حاکمیت می‌پردازد و این مرور از قرن هجده را تا ظهور کودکی که در آرمان نئولیبرال از حکومت یا دولت جا می‌گیرد، دنبال می‌کند. ضمن مرور آراء از زمان لاک و روسو و تأکید بر فوکو و گفتمان قدرت و تبارشناسی قدرت نئولیبرال به سراغ مطالعات کودکی می‌رود و با تاسی از مطالعات کودکی یا جامعه‌شناسی کودکی جنکس<sup>۳</sup> که از دو مفهوم کودک دیونیزیایی و آپولونیایی تعریف و تحلیل خود را مشخص می‌کند به سراغ مفهومی دیگر از کودکی می‌رود که متناسب با ویژگی‌های نئولیبرال است و آن را کودک آنتی می‌نامد که متناسب با عقلانیت‌های نئولیبرال و لیبرال پیشرفته است؛ زیرا مسئولیت‌پذیر و واجد عاملیت و تأثیرپذیری است.

«زیرساخت‌های مفهومی دوران کودکی در تطور تاریخ: به سوی مفهوم‌پردازی از کودکی» (۱۳۹۵) عنوان پژوهشی است که سجادیه و آزادمنش با استفاده از روش تحلیل زبان فنی - رسمی و تحلیل مفهومی انجام داده‌اند. پژوهشگران تحول مفهوم کودکی را در پنج دوره زمانی (دوران باستان، قرون وسطی، رنسانس، مدرن و معاصر) بررسی کرده‌اند. برای این منظور از چهار انگاره مفهومی که توسط نویسندگان برگزیده شده، استفاده کرده‌اند. این چهار انگاره عبارتند از: ۱. وابستگی مفهوم کودکی به بزرگسالی ۲. وضعیت ارزشی وجود کودک ۳. وضعیت توانشی کودک به لحاظ رشدیابندگی و ۴. جایگاه قوای شناختی، عاطفی و تخیل کودک در تعلیم و تربیت. در انتهای کار نویسندگان از این رهگذر با استفاده از این چهار انگاره، مؤلفه‌های کودکی در نظریه انسان عامل را نیز استخراج کرده‌اند.

به‌عنوان جمع‌بندی معرفت پیشینیان، باید گفت که اولین پژوهش هر چند به اهمیت

1. Lee & Motska

2. Smith

3. Jenks

بررسی چندرشته‌ای کودک اشاره می‌کند و تعریف کودک و کودکی را همراه با صعوبت‌های بسیار توصیف می‌کند، اما درنهایت تعریفی از آن‌ها ارائه نمی‌دهد.

گابریل یاسینبه مفهوم کودکی در قرن هجده پرداخته و بیان می‌کند اندیشه‌های روشننگری بر تعریف مفهوم کودک، آن هم با تأکید بر مقوله جنسیت اثر گذاشته است. لی و موتسکا، ضمن رد منظرهای زیستی یا اجتماعی صرف در تعریف کودکی، تعریف کودک را مبتنی بر بسترها و زمینه‌ها می‌دانند. اسمیت نیز با یک بررسی تاریخی از کودک آتنی صحبت می‌کند که منبعث از عقلانیت نئولیبرال است. مطالعه آخر نیز صرفاً با چهار انگاره «محقق برگزیده» کودکی را در طول زمان بررسی کرده است.

### چهارچوب مفهومی

سازگرای گرای اجتماعی یک حرکت نسبتاً جدید در فهم دوران کودکی محسوب می‌شود. دورنما و چشم‌انداز این نظریه تا حد زیادی از عکس‌العمل‌های سال‌های ۱۹۷۰ نسبت به حاکمیت پوزیتیویسم بر جامعه‌شناسی بریتانیا ناشی می‌شود. در این چهارچوب، توصیف دوران کودکی یا درواقع هر پدیده دیگری به‌عنوان یک موضوع ساخته‌شده توسط اجتماع به‌منزله پذیرش آگاهانه معانی بدیهی آن موضوع هستند. بدین ترتیب اگرچه همه ما به‌طور آشکار می‌دانیم که کودکان چه هستند و دوران کودکی شبیه چه چیزی است. برای برساخت‌گرایان اجتماعی، این شناختی نیست که بتوان با اعتماد کامل آن را بررسی کرد. داشتن چنین شناخت و دانشی از کودک و دنیای زندگی او به استعدادها و پتانسیل آگاهی به‌وجودآمده درباره متن اجتماعی، اقتصادی، تاریخی و اخلاقی ما بستگی دارد. بدین ترتیب، سازگرایان اجتماعی در بررسی‌های خود مجبورند وجود و قدرت‌های معین یک ساختار اجتماعی را مسلم فرض کنند که چیزها را مثل دوران کودکی، آن‌گونه که هستند می‌سازند. پیشنهاد آن‌ها این است که به‌طور ذهنی، پدیده را بازسازی کنند و نشان دهند که پدیده مطالعه چگونه شکل گرفته است؛ بنابراین در درون یک دنیای ذهنی ساخته‌شده توسط اجتماع، هیچ محدودیت یا شکل ضروری وجود ندارد. براین اساس دوران کودکی به یک شکل محدود و قابل تشخیص وجود ندارد.

ساخت‌گرایی اجتماعی موضوع تکثر و تعدد را تأکید می‌کند و معتقد است ملاک قضاوت‌های ما به نوع نگرش ما به دنیا (جهان بینی ما) مربوط می‌شوند و بنابراین ما نمی‌توانیم قضاوت‌های ارزشی جهان‌شمول انجام دهیم (جیمز و همکاران، ۱۳۹۳: ۷۰-۷۳)

## روش تحقیق

برای پاسخگویی به پرسش‌های این تحقیق از روش کتابخانه و اسنادی استفاده شده است؛ چراکه متون تخصصی تنها منبع پاسخگویی برای سؤالات این پژوهش هستند. روش‌های کتابخانه‌ای و اسنادی در تمامی تحقیقات علمی استفاده می‌شود؛ ولی بعضی از آن‌ها در بخشی از فرایند تحقیق یعنی مطالعه ادبیات و سوابق پژوهشی از این روش استفاده می‌شود و در بعضی از آن‌ها موضوع تحقیق از حیث روش، ماهیتاً کتابخانه‌ای است و از آغاز تا انتها متکی بر یافته‌های تحقیق کتابخانه‌ای است.

درواقع این روش، استفاده منظم از مطالب چاپی و نوشته‌شده برای پژوهش است. بخش قابل توجهی از پژوهش‌های نظری در جامعه‌شناسی، خواسته یا ناخواسته از روش اسنادی بهره می‌برند. در این روش، پژوهشگر داده‌های پژوهشی خود را درباره کنشگران، وقایع و پدیده‌های اجتماعی از بین منابع و اسناد جمع‌آوری می‌کند؛ یعنی تحلیل آن دسته از اسناد که شامل اطلاعات درباره پدیده‌هایی است که قصد مطالعه آن‌ها را داریم. روش اسنادی، مستلزم جست‌وجویی توصیفی و تفسیری است. در اینجا پژوهشگر به دنبال واکاوی مقاصد ذهنی و ادراک انگیزه‌های پنهان یک متن نیست. به همین دلیل نمی‌توان توسعه تکنیکی روش اسنادی را چندان به سنت هرمنوتیک متصل کرد. در این روش، علاقه پژوهشگر این است که از فهم مقاصد و انگیزه‌های اسناد و متون یا تحلیل‌های تأویلی یک متن خارج شده و آن را به عنوان زبان مکتوب و گفتمان نوشتاری نویسنده، پذیرفته و استناد کند (گیدنز، ۱۳۸۶: ۷۳۳ و حافظ‌نیا، ۱۳۹۸: ۱۹۶ و صادقی فسایی، عرفان منش، ۱۳۹۴: ۶۳-۶۵).

## یافته‌های تحقیق

در ادامه به شکل مبسوطی به تعاریف موجود از کودک و کودکی و ویژگی‌های آن‌ها در حوزه‌های مورد اشاره خواهیم پرداخت.

## لغت‌شناسی و تعریف کودک

در فرهنگ فارسی دهخدا، «کودک» به معنای کوچک، صغیر و در پهلوی کوتک به معنی صغیر، طفل و بچه خواه پسر باشد و یا دختر و نیز فرزندی که به حد بلوغ نرسیده (پسر یا دختر)، طفل، ولید، صبی و صبیبه آمده است. «کودکی» نیز بچگی و طفولیت، صبا، صباوت، صبوت، صبوت و چگونگی حال و صفت کودک تعریف شده است (دهخدا، ۱۳۷۳: ۱۶۴۸۲-۱۶۴۸۱).

در فرهنگ «معین»، «کودک» در معنای اول کوچک، صغیر و فرزندی که به حد بلوغ

بایسته‌های مطالعات کودکی به‌عنوان حوزه‌ای [...] |

نرسیده (پسر یا دختر) و طفل تعریف شده است. در معنای دیگر «کودک»، جوان معنا شده است (معین، ۱۳۷۵: ۳۱۱۷-۳۱۱۸).

فرهنگ «بیان اندیشه‌ها» در بیان معنای «کودک» ارجاع به دو مفهوم بچه و غلام می‌دهد. «بچه» طفل، صبی، کودک، فرزند، ولد، چراغ چشم و چراغ دل تعریف شده است. معادل معنای «طفل» نیز نوزاد آدمی، مولود و کوچک از هر چیز تعریف شده است. «غلام» نیز به کودک، کودکی که خطش دمیده باشد از چهارده‌سالگی تا بیست‌ویک سالگی پسر تعریف شده است (صبا ۱۳۶۶: ۴۹۶، ۷۸، ۷۹، ۴۳۳).

«کودک» در «فرهنگ بزرگ سخن» بچه انسان تا قبل از بلوغ، جوان و امرد تعریف شده است. «کودکی» نیز کودک بودن؛ بچگی. مجازا غفلت و بی‌خبری و درنهایت دوره‌ای از عمر، قبل از نوجوانی تعریف شده است (انوری، ۱۳۸۱: ۵۹۸۹-۵۹۹۰). در برخی کتب لغت چند مرحله از سن کودک قبل از بلوغ به‌طور خاص توجه شده است که عبارت‌اند از:

الف) کودک تا زمانی که در شکم است و زاییده نشده، «جنین» نام دارد. ب) کودک بعد از تولد در زمان شیرخوارگی «رضیع» نام دارد. ج) کودک ممیز، این کلمه از ماده تمیز گرفته شده و به معنای جدایی اشیا از یکدیگر است. د) کودک مُراهق، کودکی است که نزدیک به احتلام و در شرف بلوغ باشد، چه دختر و چه پسر (گوهرشناس مقدم، ۱۳۹۴: ۱-۲).

در «فرهنگ آنلاین کمبریج» کودک به‌عنوان «پسر یا دختر از بدو تولد تا بزرگسالی یا فرزند پسر یا دختر در هر سنی» تعریف شده است. «فرهنگ آنلاین مارین و بستر» چندین تعریف از کودک مطرح کرده است: «کودک به‌عنوان یک فرد متولد نشده یا به‌تازگی متولدشده؛ یک بچه به‌ویژه بین نوزادی و جوانی؛ فرزند پسر یا دختر والدین انسانی؛ کسی که به‌شدت تحت تأثیر دیگری یا یک مکان یا وضعیت امور قرار می‌گیرد و درنهایت محصول و نتیجه تعریف شده است».

### علم حقوق و تعریف کودک

حال پس از بررسی تعریف کودک در فرهنگ لغات به سراغ تعریف حقوقی از کودک و کم‌وکیف آن در کشور می‌رویم. تعیین تقنینی مرز میان بزرگسالی و کودکی در قلمرو حقوق از اهمیت اساسی برخوردار است. با توجه به اینکه طفل بودن فرد در عرصه حقوق کیفری ماهوی و شکلی و همچنین در عرصه حقوق مدنی از نظر حقوق و تکالیف افراد دارای آثار و تبعات مختلف و متنوعی است، قانون‌گذاران کشورهای مختلف سن معینی را به‌عنوان سن کودکی در نظر گرفته‌اند (زینالی، روحی کریمی، ۱۳۹۶: ۷۱ و ۷۳). کودک یا صغیر در اصطلاح حقوقی به

کسی گفته می‌شود که از نظر سنی به نمو جسمی و روحی لازم نرسیده است؛ به عبارتی به سن بلوغ نرسیده باشد (کارگروه حقوق کودک، کرسی حقوق بشر دانشگاه شهید بهشتی، ۱۳۸۸: ۲۵). قبل از اصلاح قانون مدنی به سال ۱۳۶۱، صغیر به کسی گفته می‌شد که به سن هجده سال تمام نرسیده است؛ ولی با اصلاحات صورت‌گرفته در قانون مدنی و حذف ماده ۱۲۰۹، سن هجده سال به‌عنوان سن کبر لغو شد. قانون مدنی برای صغیر اقسامی قائل نشده است، اما در قوانین کیفری و سوابق فقهی، صغیر در رابطه با دخالت در امور خود اعم از مالی و غیرمالی به دودسته تقسیم می‌شود:

دسته اول، صغیر غیر ممیز: صغیر غیر ممیز فرد نابالغی است که اهلیت استیفاء هیچ حقی از حقوق خود را ندارد. قانون مدنی ایران از صغیر غیر ممیز تعریفی ارائه نکرده است و سن خاصی را در این خصوص در نظر نگرفته است؛ بنابراین تشخیص امر و تعیین تکلیف در این خصوص به عهده قاضی دادگاه است.

دسته دوم، صغیر ممیز: صغیر ممیز در مقابل صغیر غیر ممیز بوده و دارای قوه درک و تمییز نسبی است؛ ولی به سن بلوغ نرسیده است (زیویار، ۱۳۹۵: ۲۳-۲۴).

در قوانین ایران تعریفی مشخص از کودک وجود ندارد و فقط سن بلوغ تعیین شده است. برخی بر این باورند که در حقوق ایران و قانون مدنی شروع دوران کودکی با تولد طفل آغاز می‌شود. به نظر برخی دیگر با نگاه کلی به قوانین مدنی و جزایی می‌توان به این نتیجه رسید که «حمل» به‌عنوان موجودی زنده و مستقل از پدرومادر، مورد توجه قانون‌گذار بوده است. از این رو، شروع کودکی از زمان استقرار و انعقاد نطفه در رحم است. مطابق قانون می‌توان برای جنین نیز حقوقی در نظر گرفت و تعرض به این حقوق را موجب مسئولیت مدنی و کیفری قلمداد کرد. به نظر می‌رسد از بین این دو نظریه، نظریه اول پذیرفتنی نیست؛ زیرا تنها مطابق نظر دوم می‌توان برای تعرض به حقوق و شخصیت جنین مسئولیت کیفری و مدنی مقرر داشت. ماده ۹۱۷ قانون مدنی در این مورد صریحاً مقرر می‌دارد که «حمل از حقوق مدنی متمتع می‌گردد، مشروط بر اینکه زنده متولد شود» لذا شروع کودکی از زمان استقرار و انعقاد نطفه در رحم مادر است.

پایان کودکی در قوانین ایران قدری پیچیده است و به تناسب جنبه‌های مختلف عرصه‌های اجتماعی، مختلف است. قانون‌گذار در قانون مدنی (تبصره یک ماده ۱۲۱۰) و قانون مجازات اسلامی (مواد ۱۴۶ و ۱۴۷) برای ورود به سن مسئولیت کیفری و خارج شدن از حجر و ممنوعیت از تصرف، نظر مشهور فقها را که همان سن بلوغ شرعی است، معیار قرار داده است. ماده ۱۱۶۸ قانون مدنی، نگهداری اطفال را حق و تکلیف ابویین

قلمداد کرده است. اما چون قانون درباره‌ی پایان دوره‌ی حضانت حکم صریحی ندارد. دادرس باید روح قانون حمایت از جوانان و تأمین نیروی سالم و کارآمد برای جامعه و عرف و عادت مسلم را ملاک قرار دهد و در هر مورد که دوران انتقال فرزند از خانواده به جامعه نیاز به ادامه تکالیف پدر و مادر داشته باشد در شناسایی و تضمین آن تردید نکند.

چنان که خواهد آمد در کنوانسیون حقوق کودک، پایان کودکی مشخص شده است، اما درباره‌ی زمان شروع کودکی سخنی به میان نیامده است (اسدی‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۴: ۱۷۴-۱۷۵). هماهنگ با این قانون در ماده، یک قانون حمایت از حقوق کودکان و نوجوانان مصوب ۱۳۸۱/۰۹/۲۵ مجلس شورای اسلامی آمده است: «افراد انسانی زیر هجده سال به‌عنوان کودک معرفی شده‌اند».

بر پایه‌ی قوانین و رویه قضایی ایران، نقطه آغاز اهلیت استیفای حقوق و نیز مسئولیت حقوقی و کیفری و به تعبیر دیگر، پایان یافتن کودکی در امور گوناگون متفاوت است. مثلاً برای تملک بلاعوض (مثل قبول هبه)، ممیز بودن کودک کافی است؛ درباره مسئولیت حقوقی و کیفری و نیز حق اداره امور غیرمالی خویش، پایان کودکی با رسیدن به سن بلوغ مذکور در قانون و برای تصرف در اموال خود، علاوه بر بلوغ با اثبات رشد تحقق می‌یابد. برای انعقاد عقد نکاح دختران سیزده سال تمام شمسی و پسران پانزده سال تمام شمسی و در سنین پایین‌تر، اذن ولی و تشخیص دادگاه لازم است. درخصوص استخدام در مشاغل کارگری پانزده سال تمام شمسی لازم است و درباره بهره‌مندی از حقوق سیاسی، اخذ گواهینامه رانندگی و استخدام دولتی سنینی دیگر، مانند هجده سالگی، معیار به شمار می‌رود.

### اسناد ملی و بین‌المللی و تعریف کودک

در ادامه به تعاریف کودک در متن اسناد داخلی و بین‌المللی خواهیم پرداخت. مطابق «سند ملی حقوق کودک (برنامه عمل جامع حقوق کودک و نوجوان)»، مصوب ۱۳۹۴/۱۲/۱۶؛ افراد دارای کمتر از هجده سال تمام شمسی به‌عنوان جامعه هدف این سند و مشمول حمایت معرفی شده‌اند که به‌نوعی می‌توان آن را تعریف کودک در این سند تلقی نمود (سند ملی برنامه عمل جامع حقوق کودک و نوجوان، ۱۳۹۴: ۱۲).

در متن «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» نیز مشخصاً تعریفی از کودک ارائه نشده است. فقط در فصل اول بخش کلیات ذیل عنوان «سنین لازم‌التعلیم» آورده شده که: «سن تعلیم و تربیت رسمی پنج سالگی است، اما سن افراد لازم‌التعلیم طبق قانون مشخص می‌شود» که البته در بخش «بیانیه مأموریت» این سند از سنین لازم‌التعلیم چنین ابهام‌زدایی می‌شود: منظور «دانش‌آموزان در سنین تعلیم طی دوازده پایه (چهار دوره

تحصیلی سه ساله)) است (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۱۳ و ۲۰). در «سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران» که از زیر نظام‌های اصلی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است و به‌منزله نقشه جامع یادگیری، زمینه ایجاد تحول همه جانبه، گسترده و عمیق در مفاهیم و محتوای آموزشی محسوب می‌شود، دانش‌آموز با این ویژگی‌ها تعریف شده است:

۱. امانت الهی و دارای کرامت ذاتی است.
  ۲. فطرت الهی در وجود او نهفته است و قابلیت شکوفایی و فعلیت یافتن دارد.
  ۳. همواره در موقعیت است و می‌تواند آن را درک کرده و با انتخاب احسن خویش در راستای اصلاح مداوم آن حرکت نماید.
  ۴. توانایی انتخاب، تصمیم‌گیری و خویشتن‌داری دارد و می‌تواند با محیط یادگیری، رابطه تعاملی برقرار کند و تابع بی‌چون و چرا و مقهور محیط نیست.
  ۵. از اراده و انگیزه برخوردار است که در فرایند یاددهی-یادگیری نقش اساسی دارد.
  ۶. در فرایند یاددهی-یادگیری و تربیت‌پذیری و توسعه شایستگی‌های خویش به لحاظ ذاتی نقش فعال دارد.
  ۷. دارای قابلیت‌ها، تجربیات، ظرفیت‌ها و توانایی‌های گوناگون است (سند برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱: ۱۱-۱۲).
- براساس «کنوانسیون حقوق کودک»<sup>۱</sup>، «کودک»<sup>۲</sup> به معنای هر انسان زیر هجده سال است، مگر اینکه طبق قانون قابل اجرا دربارهٔ کودک، سن بلوغ کمتر تشخیص داده شود.<sup>۳</sup> (Convention on the Rights of the Child, 1989: 2, Pelčić, Gjurancoha, 2010: 69).

اما کودک در تعریف «سازمان بین‌المللی کار» (ILO) به‌عنوان فردی که شانزده سال سن داشته باشد، آمده است (The State Law and Order Restoration Council, 1993)<sup>۴</sup> در سی و دومین اجلاس وزرای سازمان کنفرانس اسلامی در ژوئن ۲۰۰۵ در صنعای یمن «میثاق کودک در اسلام» تصویب شد. مادهٔ یک میثاق مذکور بیان می‌دارد: «برای اهداف این میثاق، کودک به معنای هر انسانی است که مطابق قانونی که برای او (مذکر/مونث) اعمال

1. Convention on the Rights of the Child

۲. در دیگر اسناد سازمان ملل متحد که ناظر به اطفال بزهکار است، اصطلاح «نوجوان» جایگزین کودک شده است و در هنگام تعریف مقرر شده است: «نوجوان کودک یا فرد جوانی است که در نظام حقوقی خاص ممکن است به‌علت ارتکاب جرم، به نحوی با او رفتار شود که متفاوت با نحوه رفتار با بزرگسالان باشد» و در جایی دیگر آمده است: «هر شخص زیر هجده سال نوجوان نامیده می‌شود» (زینالی و روحی کریمی، ۱۳۹۶: ۷۶).

3. According to the Convention on the rights of the Child, «... a child means every human being below the age of eighteen years unless under the law applicable to the child, majority is attained earlier.

4. Child means a person who has attained the age of 16 years.

می‌شود، به بلوغ نرسیده است»<sup>۱</sup> و این بدان معنی است که کودکی دوران قبل از بلوغ است و کودک به معنی فرد نابالغ است. (Covenant on the Rights of the Child in Islam, 2005:2). سازمان آموزشی علمی و فرهنگی ملل متحد یونسکو، تحقیقاتی تحت عنوان «حقوق و مسئولیت‌های جوانان» در ۴۵ کشور جهان از جمله ایران در سال ۱۹۷۲ انجام داد. یافته‌ها حکایت از این داشت که قانون کشورهای مختلف درباره تعیین سن رشد تفاوت کمی با یکدیگر دارند. در اغلب این کشورها، سن رشد به معنی سنی است که در آن نظارت والدین پایان می‌پذیرد و جوانان افرادی شناخته می‌شوند که مستقلاً در فعالیت‌های مربوط به زیست اجتماعی مشارکت می‌نمایند. این سن در اغلب کشورها ۲۱ سال تعیین شده، هرچند تمایل به پایین آوردن آن روزه‌روز افزایش می‌یابد (فرزاد، ۱۳۹۴: ۲۸-۲۹).

سازمان بهداشت جهانی در «گزارش کمیسیون پایان چاقی کودکی: برنامه اجرا: خلاصه اجرایی ۲۰۱۷» در تعریف «کودکان» آورده است: «آن‌هایی که کمتر از هجده سال سن دارند» در پاورقی به تعریف کنوانسیون حقوق کودک اشاره‌ای کرده است، اما در ادامه بیان می‌دارد سازمان بهداشت جهانی (WHO) نوجوانان را بین ده تا نوزده سال تعریف می‌کند؛ بنابراین اکثر نوجوانان در تعریف مبتنی بر سن «کودک» تصویب شده توسط کنوانسیون حقوق کودک به‌عنوان شخص زیر هجده سال گنجانده شده است<sup>۲</sup> (Report of the Commission on Ending Obesity: implementation plan: executive summary, 2017: 5 Childhood).

### تعریف کودک در منابع فقه اسلامی

در همه نظام‌های حقوقی، مناط پایان یافتن دوره کودکی، رسیدن به مرحله‌ای از رشد جسمی همراه با رشد عقلی است؛ به‌اندازه‌ای که شخص بتواند مصالح خود را در حد متعارف تشخیص دهد و از عهده امور خویش برآید. با این توضیح که در اغلب نظام‌های حقوقی جدید، نشانه‌ای «کمی» و یکسان (رسیدن به سنی مشخص) را برای اثبات تحقق رشد جسمی و عقلانی (که اولی بیشتر کمی و دومی کیفی است) برگزیده‌اند که حسن مهم آن، ضابطه‌مندی است و از طرفی به اختلافات فردی اشخاص توجه ندارد، اما در فقه اسلامی معیار تحقق ویژگی‌های یادشده (ثبوتاً)، بلوغ فرد است که آماره تحقق آن یکی از نشانه‌های کیفی (مانند احتلام) یا کمی (مانند سن) است و از این رو با اینکه حداکثر سن

1. For the purposes of the present Covenant, a child means every human being who, according to the law applicable to him/her, has not attained maturity.

2. Convention on the rights of the child, Treaty Series, 1577:3(1989): PART I, Article 1, defines a child as every human being below the age of eighteen years unless, under the law applicable to the child, majority is attained earlier. The World Health Organization (WHO) defines adolescents as those between 10 and 19 years of age. The majority of adolescents are, therefore, included in the age-based definition of "child", adopted by the Convention on the Rights of the Child, as a person under the age of 18 years.

بلوغ برای همه یکسان است، حداقل آن در افراد متفاوت است. همچنین تحقق رشد برای اهلیت یافتن اشخاص در پاره‌ای امور ضروری انگاشته می‌شود.

از منظر دین اسلام، کودک به معنای انسان کم سنی است که هنوز بزرگ و بالغ نشده است. واژه «بچه» (اگر به معنای فرزند نباشد) نیز بیشتر به همین معنا به کار می‌رود. واژه «شیرخوار»، معنایی خاص‌تر دارد و صرفاً به دوره شیرخوارگی کودک گفته می‌شود. «نوزاد» نیز به دوره شیرخوارگی و اندکی پس از آن اطلاق می‌شود. در عربی، واژه‌های «طفل» و «صغیر» مترادف کودک، واژه «رضیع» به معنای شیرخوار و واژه «صبی» نیز گاه به معنای کودک و گاه به معنای شیرخوار است (ن.ک دانشنامه جهان اسلام، شماره ۶۳۵۴ و فرزاد، ۱۳۹۴: ۱۱-۱۳). در فقه اسلامی، کودک به «میز» و «غیرمیز» تقسیم می‌شود. کودک ممیز کودکی است که خوب و بد و نفع و ضرر را از هم بازشناسد و اجمالاً از دادوستدها و معاملات سر دربی‌آورد. کودکان از نظر فقه اسلامی به سه گروه تقسیم می‌گردند:

۱. دسته اول: کودکان یک تا هفت‌ساله هستند که به جهت نداشتن قوه تشخیص، کاملاً فاقد مسئولیت کیفری هستند.

۲. دسته دوم: کودکان بالاتر از هفت سال تا سن بلوغ که از نظر جزایی مسئولیتی در صورت ارتکاب جرم ندارند؛ ولی تأدیب خواهند شد.

۳. دسته سوم: کودکان بالغ یعنی کودکانی که به سن شرعی رسیده‌اند و در صورت ارتکاب جرم همانند بزرگسالان با آنان رفتار خواهد شد.

آنچه مسلم است اینکه براساس نظر مشهور فقهای شیعه، انسان به محض بلوغ عهده‌دار تکلیف گشته و مسئولیت جرائمی را که مرتکب می‌شود، بر دوش خواهد کشید و حتی در این زمینه ادعای اجماع نیز شده است. صاحب جواهر در مبحث حد قذف، یکی از شرایط قذف‌کننده را بلوغ و کمال عقل وی برشمرده و در این باره ادعای اجماع منقول و محصل نموده است. فاضل اصفهانی نیز برای اجرای حد، بالغ و عاقل بودن قذف‌کننده را کافی دانسته و بر این امر ادعای اجماع نموده است.

در ادبیات عرب، ادراک به معنای بلوغ به کار رفته است. به‌عنوان مثال گفته می‌شود: «ادرك الشيء: بلغ وقته». بدین اساس بسیاری از فقها در اجرای حدود و قصاص و حکم به تحمل کیفری حدی و نیز حکم به قاتل بودن مرتکب قتل، بلوغ و عقل را کافی دانسته و بحث رشد و به‌ویژه رسیدن به سن هجده‌سالگی که در قوانین برخی کشورها مطرح و در کنوانسیون حقوق کودک نیز مطرح است را لازم ندانسته‌اند.

در مقابل نظریه مشهور، دیدگاه دیگری نیز وجود دارد که فقهای نام‌آوری چون

علامه حلی آن را ارائه نموده‌اند و اینکه برای پیدایش مسئولیت کیفری علاوه‌بر شرط بلوغ، مرتکب باید «رشید» نیز باشد. ایشان در تحریر الاحکام و قواعد به این موضوع اشاره کرده‌اند، صیمری بحرانی در کتاب غایه‌المرام فی شرح شرائع الاسلام نیز این دیدگاه را تایید کرده‌اند. برخی از فقهای معاصر نیز دیدگاه مزبور را پذیرفته‌اند. به‌عنوان مثال آیت ... مکارم بیان می‌دارند «سن قانونی پسر و دختر از نظر اسلام همان است که در رساله‌ها آمده است؛ منتهی برای شمول قوانین جزایی نسبت به نوجوانان کم سن و سال لازم است حدنصاب رشد عقلی در زمینه مسائل جزایی احراز شود و اگر در موارد مشکوک باشد، حدود و قصاص مشمول «قاعده درء» است و اما دربارهٔ عناوین ثانویه چنانچه واقعا و به‌طور دقیق احراز شود که تعمیم قانون شرع نسبت به افرادی که فوق سن بلوغ شرعی و زیر سن هجده‌سال قرار دارند، سبب وهن اسلام در جهان خارج می‌شود، می‌توان برای آن‌ها تخفیفاتی قائل شد» (آذری نجف‌آبادی، ۱۳۹۵: ۲۶-۲۸).

فقهای امامیه و اهل سنت بر این مطلب اتفاق دارند که «حیض» دلیل بر بلوغ در دختر است. امامیه، شافعیه، مالکیه و حنابله قائلند که ظاهر شدن و رویدن موی خشن و زبر بر عانه و شرمگاه دلیل بر بلوغ می‌باشد؛ ولی حنفیه می‌گویند رویدن مو در این مواضع دلالت بر بلوغ ندارد؛ زیرا مانند موهای سایر مواضع بدن است. شافعیه و حنابله دربارهٔ سن نیز معتقدند، بلوغ با سن در دختر و پسر و هر دو با رسیدن به پانزده سالگی محقق می‌شود. مالکیه سن بلوغ در دختر و پسر را هفده سالگی دانسته‌اند و حنفیه می‌گویند که هجده سال در پسر و هفده سال در دختر سن بلوغ و تکلیف است. شهید ثانی در این باره می‌فرماید: «همه فقهای اهل سنت در بلوغ زن با ما مخالف هستند و معتقدند که سن بلوغ زن کمتر از پانزده سال نیست و در زاید بر آن با یکدیگر اختلاف دارند» (موسوی بجنوردی، ۱۳۸۲: ۴۳-۴۴).

قوانین بیشتر کشورهای اسلامی (از جمله مصر، لیبی، یمن، سودان و قطر) بر پایهٔ فقه حنفی و نظر مشهور در فقه مالکی، هجده‌سالگی را برای پایان دورهٔ کودکی مقرر کرده‌اند. کشورهایمانند مغرب و بحرین، شانزده‌سالگی و اردن پانزده‌سالگی را پایان کودکی شمرده‌اند. بیشتر این کشورها، کودکان را در دو یا سه رده سنی جای داده و عموماً در دوره نخست (یعنی تا هفت‌سالگی) کودک را از هرگونه مسئولیتی مبرا دانسته‌اند. گفتنی است که قانون‌گذاران در مغرب و سودان و قطر به دادگاه‌ها اجازه داده‌اند که در شرایطی خاص، سن کودکی را دوسال تمدید کنند و انقضای آن را پایان هجده‌سالگی (در مغرب) یا ۲۰ سالگی (در سودان و قطر) قرار دهند.

براساس قوانین ایران با الهام از آرای فقهای امامی، می‌توان زندگی انسان را تا هجده‌سالگی به چهار دوره متمایز تقسیم کرد: «دوره جنینی»، «دوره اول کودکی» (از تولد تا هنگام ممیز شدن، یعنی تا حدود هفت‌سالگی)، «دوره دوم کودکی» (از هنگام ممیز شدن تا زمان بلوغ) و «دوره نوجوانی» (از زمان بلوغ تا هجده‌سالگی). این دوره را نیز در خصوص افرادی که در زمان بلوغ از نظر عقلی رشید دانسته نمی‌شوند، می‌توان به دو مرحله «پیش‌از رشد عقلی» و «پس‌از رشد عقلی» تقسیم کرد. هریک از این دوره‌ها قوانین و آثار خاصی دارد. فقه اسلامی در مقایسه با حقوق جدید به حقوق دوره اول (دوره جنینی)، مستقل از مادر توجه بیشتری کرده و آن را کاملاً به رسمیت شناخته؛ ولی دوره چهارم (دوره نوجوانی) را در خصوص برخی حقوق، مشمول دوره کودکی ندانسته است (ن.ک دانشنامه جهان اسلام، شماره ۶۳۵۴ و فرزاد: ۱۵-۲۷).

### تعریف کودک در منابع جامعه‌شناسی

براساس یک باور گسترده و رایج در جامعه‌شناسی «کودک عضوی از جامعه تعریف می‌شود که هنوز به دلیل عدم تجهیز به مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز نقش‌ها، نقشی مؤثر در سازمان اجتماعی ندارد». این تعریف اگرچه تعریفی سنتی از مفهوم کودک محسوب می‌شود، هنوز هم مهم‌ترین تعریف در این زمینه است (جیمز، جنکس و پروت، ۱۳۹۳: ۷).

در عین حال که کودکی (طفولیت) معمولاً به واسطه «سن» تعریف می‌شود، عده‌ای از جامعه‌شناسان به واسطه مقایسه معانی و مفاهیم رقابتی و متناقض سن در جوامع و فرهنگ‌های مختلف سفسطه تقلیل ساده‌انگاران طفولیت به سن تقویمی را کاملاً روشن می‌کنند.

از نظر تورن<sup>۱</sup> «سن فرم مجسمی از تفاوت است که به صورت مادی و استدلالی تولید و در روابط قدرت و اختیار مجسم می‌شود». از این رو نباید سن را به یک فرایند بیولوژیک تقلیل داد؛ بلکه جوامع مختلف به شیوه متفاوتی سن را ساختار و درجه‌بندی می‌کنند و رفتار قابل قبول وابسته به سن را با طیفی از فرایندهای رسمی و غیر رسمی تعریف و تدوین می‌کنند. مثلاً سنی که کودک به صورت قانونی اجازه مصرف سیگار، نوشیدن الکل، برقراری رابطه جنسی، ازدواج یا ارتکاب جرم دارد در جوامع مختلف متفاوت است. انگلستان با قانون دستگیری و محاکمه کودکان ده‌ساله، پایین‌ترین سن مسئولیت کیفری در جهان را دارد. سن مسئولیت کیفری در سایر کشورهای اروپایی به مراتب بالاتر است. سیزده‌سالگی در فرانسه، چهارده‌سالگی در ایتالیا، پانزده‌سالگی در دانمارک و شانزده‌سالگی در اسپانیا. سن رضایت برای رابطه جنسی نیز فرق می‌کند. این مثال‌ها حاکی از آن‌اند

که سن بیشتر یک سازه اجتماعی است تا یک فرایند بیولوژیک (ن.ک لئونارد، ۱۳۹۶: ۱۳؛ استیرنس، ۱۳۸۸: ۱۲-۱۴ و Benotman & Malik, 2016: 10-12).

با این مقدمه باید گفت برخلاف رویکردهایی که گذشت در نظریه‌های جامعه‌شناسی تعریف «کودک» به‌عنوان امری انضمامی و «کودکی» به‌عنوان امری مفهومی گاهی درهم‌تنیده شده‌اند و نمی‌توان به‌طور مشخص معنای کودک را دریافت که در ادامه به این نظریات خواهیم پرداخت.

در یک تقسیم‌بندی، «کودک» به «کودک پیش جامعه‌شناختی» و «کودک جامعه‌شناختی» طبقه‌بندی می‌شود. کودک پیش جامعه‌شناختی، بقایای تاریخ مطالعات انجام‌شده دربارهٔ کودک را دربر می‌گیرد (شاخه‌هایی از قبیل) فلسفه کلاسیک<sup>۱</sup>، معرفت‌عامیانه<sup>۲</sup> و... به این مقوله پرداخته‌اند. آنچه در اینجا باعث گردآوری و ارائه تمام این مجموعه مدل‌ها و مقوله‌ها در کنار هم شده، این اصل است که همه آن‌ها کار خود را از زاویه‌ای خارج از متن اجتماعی که کودک در درون آن رشد و پرورش می‌یابد، شروع می‌کنند. به‌ویژه هیچ مفهومی از ساختار اجتماعی نتوانسته است تأثیری بر هیچ‌یک از این مدل‌ها بگذارد و هیچ‌کدام تحت تأثیر هیچ مفهومی از ساختار اجتماعی قرار نگرفته‌اند.

یکی از زیرمجموعه‌های کودک پیش جامعه‌شناختی که ریشه در دکتترین «گناه نخستین بشر» و آثار توماس هابز دارد، کودک را «موجودی شرور» معرفی می‌کند. این نظریه چنین فرض می‌کند که شرارت، شیطنت، فساد و پستی، عناصر اولیه و عمده در موجودیت کودک است و بنابراین، دوران کودکی (متنی که در آن غیریت<sup>۳</sup> و تمایز کودک از بزرگسال برطرف می‌شود) باید با اعمال محدودیت بر این تمایلات و آمادگی‌های منفی بالقوه شکل گیرد. به‌ویژه این تمایلات باید از طریق اعمال برنامه‌های تنظیمی و تنبیهی از وجود کودک دفع شوند.

مجموعاً تمام این نکته‌ها به اسطورهٔ دیونیسوسی<sup>۴</sup> اشاره می‌کنند:

«کودک، مهارگسسته و دیونیسوسی است؛ چراکه به همان اندازه که لذت را دوست دارد به خود-لذتی<sup>۵</sup> نیز اهمیت می‌دهد و در برابر هر موضوع یا درواقع عاملی که از لذت کامل او جلوگیری کند، صف‌آرایی می‌کند. گریه‌های غریزی که در طول دوران کودکی شنیده

می‌شود، بیانگر خودمحموری<sup>۱</sup> ساده‌دلانه در برابر تقاضاها و نیازهایی است که در ارتباط با آن‌ها، تمام علایق و نیازهای دیگر قابل‌فهم و درک می‌شوند و برای رسیدن به این هدف، تمام ابعاد وجودی و شخصیتی دیگر (کودک) همدل و همراه می‌گردد». مسیحیت عهد عتیق نیز با چنین ایده‌هایی هم‌عقیده است.

منظر دیگری از این مجموعه درست برخلاف منظر قبلی قائل به «کودک آپولونی» یا «کودک بی‌گناه» است. در اینجا کودک دارای قلبی پاک، فرشته‌خو و آسمانی تعریف می‌شود که هنوز توسط دنیایی که به آن پا گذاشته‌اند، فاسد و تباه نشده است. کودکان از حسن نیت طبیعی و بینشی روشن برخوردارند. با توجه به این موضوع که کودکان جامعه فردای ما را تشکیل خواهند داد خصوصیات طبیعی آن‌ها، خصوصیات آموزنده‌ای است که ما همه می‌توانیم از آن‌ها چیزهای جدید بیاموزیم؛ آن‌ها نمایانگر وضعیت و خصوصیتی هستند که از بین رفته یا به دست فراموشی سپرده شده است؛ بنابراین، ارزش دفاع کردن را دارند.

این تعریف کودکی ریشه در اندیشه‌های فلسفی «ژان ژاک روسو» دارد. روسو علاوه بر القای برداشت و تفکر معصومیت و پاک‌ی دوران کودکی، به‌طور ویژه‌ای مسئله کودک به‌عنوان یک فرد ویژه را مطرح کرد: مسئله‌ای که در نظریه‌پردازی‌های معاصر دارای نقش کلیدی است. در کتاب «امیل»، کودک به موقعیت اجتماعی یک شخص، طبقه ویژه‌ای از وجود و به‌عنوان یک فرد دارای نیازها، تمایلات و حتی حقوق ارتقا داده شده است و این شخص بخشیدن روسو به کودک بود که راه را برای بررسی‌هایی درباره‌ی کودک به‌عنوان یک فرد هموار کرد.<sup>۲</sup>

ویکرد «جان لاک» به‌عنوان یکی از زیرمجموعه‌های کودک پیش‌جامعه‌شناختی با قبول بخشی از پیش‌فرض‌های روسو و رد بعضی دیگر درباره‌ی کودک، مفهوم «کودک

### 1. Solipsistic

۲. دو تصویری از کودک که من با عنوان کودک دیونیسوسی و آپولونی از آن یاد کردم، توصیف‌های دقیق تفاوت ذاتی کودکان باهم نیستند. این‌ها تصاویری بیش نیستند. با همه این‌ها، این تصاویرها بی‌اندازه قدرتمندند. آن‌ها زنده می‌مانند و دامنه‌گفتمان‌هایی را بسط می‌دهند که در مورد کودکان بین ما جاری است. آن‌ها جمع‌بندی راه و رسم پروردن و عمل آوردن کودکان «متعارف» در بستر زمان و به دست ما به شمار می‌آیند. موضوع مورد اشاره من در اینجا این است که این تصاویر حاوی اطلاعاتی در خصوص راهبردهای متغیری‌اند که جامعه غربی در روند نیاز فزاینده به مهار کردن، جامعه‌پذیر کردن و تحت فشار قرار دادن مردم در گذار به سوی مدرنیته تجربه کرده است. این تصاویر یادآور اثر فوکو در تبارشناسی انضباط و مجازات در جامعه مدرن است، هرچند که در خصوص کودکان نیست ولی حاوی معنای ضمنی عمیقی برای تغییر شیوه تفکر در خصوص کودکان است.

فوکو زوال تغییرات در چیزی را ارائه می‌کند که خودش در فرهنگ غربی آن را «آناتومی قدرت» می‌نامد و معتقد است که تغییر اساسی در نیمه قرن هجدهم - به موازات هشدار روسو در مورد کودک مدرن - روی می‌دهد. آنچه به ما ارائه شده عبارت است از توصیف دو تصویر از انضباط و روش که دو شیوه کنترل را منعکس می‌کند، که به‌نوبه خود جنبه‌های دو قالب از یکپارچگی اجتماعی به شمار می‌آیند که از نظم اروپایی کهن به نظم نوین جامعه صنعتی مدرن تحول می‌یابد. این دو تصویر را توصیف‌های من از کودک دیونیسوسی و آپولونی قویا تشدید می‌کنند (جنکس، ۱۳۸۸: ۱۰۰-۱۰۶).

فطری» را مطرح می‌کند. وی معتقد بود که اصلاً چنین حالت ایده‌آلی از مهربانی ذاتی و اولیه وجود ندارد. او دوران کودکی را جایگاه بهشتی خوبی‌ها، حسن نیت، مناسبات و تعاملات متقابل نمی‌داند و این بدان معنی نیست که او دوران کودکی را یک دوره ذاتاً حیوانی و دارای خصوصیات حیوانی در نظر می‌گیرد. به نظر او کودکان، اساساً و ذاتاً هیچ چیز نیستند. البته، این عقیده بیشتر یک نظریه معرفت‌شناسانه است تا نوعی بی‌اعتنایی و سبک شمردن کودکان. لاک کودک را به‌عنوان شهروند آینده جامعه از نظر منطق و عقل ناقص، اما مشحون از استعدادهای بالقوه و از پتانسیل بالا تعریف می‌کند. اما نظریه‌ها و رویکردهای تحت عنوان «کودک جامعه‌شناختی» درست برخلاف رویکرد پیش جامعه‌شناختی، کودک و کودکی را از منظر اجتماعی آن تعریف و تفسیر می‌کند.

نظریه «کودک به‌عنوان سازه اجتماعی» معتقد به «تعاریف» مختلف و نه «تعریف» واحد از کودک و کودکی است. براساس این دیدگاه درون دنیای برساخته اجتماع هیچ چیزی مطلق نیست. شکل مشخص و قابل تعریفی از کودکی وجود ندارد. از این رو، کودکان به‌عنوان یک نوع آرمانی کاملاً نامعین و غیرقابل تشخیص تعریف می‌شوند. دوران‌های کودکی، متغیر و هدف‌دار هستند؛ بنابراین همان‌طور که بسیاری از صاحب‌نظران نیز متذکر شدند، بهره‌کشی از کودکان در ادوار گذشته امری عادی و بهنجار و ویژگی کاملاً پیش‌بینی‌شده‌ای از روابط بزرگسال-کودک بود؛ بنابراین براساس چه معیاری سخن از بد بودن، استعماری بودن، مضر بودن کودک در این دوره‌ها می‌شود؟

در مخالفت با مدل‌های پیش جامعه‌شناختی از دوران کودکی متذکر می‌شویم که در این مدل‌ها هیچ تصویری از یک کودک جهانی (که بتوان با آن کار بررسی و پردازش را شروع کرد) ارائه نشده است. در واقع ساخت‌گرایی اجتماعی به «کودک مادی» توجهی نمی‌کند. در رویکرد «کودک قبیله‌ای» کودکان دارای درکی گمراه‌کننده، افسانه‌ای، سطحی یا غیرعقلانی از قواعد زندگی اجتماعی تلقی نمی‌شوند. در واقع همان‌طور که دنیا‌های بزرگسالان واقعی هستند، دنیا‌های کودکان نیز واقعی‌اند و دوست دارند که درک بزرگسالان از آن‌ها براساس ارزش‌های کودکی باشد.

در اینجا، دوران کودکی در مقابل دنیای بزرگسالی دارای استقلال است و اساساً کودکی طفیلی دنیای بزرگسالی نیست و مستقلاً وجود دارد. بدین نحو که دارای رسم و رسوم، آیین‌ها، قواعد و محدودیت‌های هنجاری خاص خود است. مصادیق این دنیا حیات مدرسه، زمین‌بازی، باشگاه و باندهای کودکان است. آنچه این مدل ما را به آن تشویق می‌کند، تأکید بر تلقی کنش اجتماعی کودکان به‌مثابه امری است، دارای ساختار اما درون

نظامی که برای ما ناآشناست و آشنایی با آن ضرورت است. به تعبیری کودکی در اینجا به‌عنوان یک «مایع فرهنگی» تعریف نمی‌شود و از خود هویت دارد.

در رویکردی دیگر کودک را شخصی فرودست و قربانی مناسبات قدرت بزرگسالان تعریف می‌کند. پیش‌فرض نظریه «کودک گروه اقلیت» وجود یک جامعه نابرابر و دارای ساختار تبعیض‌آمیز است. ویژگی این مدل سیاسی کردن کودکی در راستای سازوکارهای از قبل تثبیت‌شده در خصوص نابرابری در جامعه و تبعیض ساختاری در آن است. درواقع کودکان از این منظر گروه اقلیت تلقی می‌شوند. اصطلاح اقلیت بیشتر طبقه‌بندی اخلاقی است تا یک طبقه‌بندی جمعیت‌شناسانه و بر مفاهیم قربانی شدن و بی‌قدرتی نسبی دلالت دارد.

قدرت این مدل ناشی از تمرکز منحصر به فرد آن بر علایق و اهداف کودکان است. در اینجا کودکان تا حد بسیار زیادی به‌مثابه موجوداتی در نظر گرفته شده‌اند که اساساً قابل تمایز از بزرگسالان یا درواقع همه انسان‌ها نیستند؛ براساس این تفکر ما نباید دوباره اشکال جدیدی از طبقه‌بندی را به وجود بیاوریم. از این رو در این مدل کودکان به‌مثابه افرادی فعال در نظر گرفته شده‌اند.

مدل «کودک اجتماعی ساختاری» دربرگیرنده تعداد قابل توجهی از برداشت‌های سالم، اگرچه عمل‌گرایانه است. فرض مبنایی این مدل این است که کودکان از ویژگی‌های پایدار جهان‌های اجتماعی‌اند. کودکان به‌عنوان جزئی از تمامی جوامع، موجوداتی ملموس، با دوام و بهنجارند. درواقع آن‌ها دارای تمامی ویژگی‌های واقعیت‌های اجتماعی هستند. البته صورت ظاهر و تجلیات آن‌ها ممکن است از جامعه‌ای به جامعه دیگر تفاوت داشته باشد، اما در درون هر جامعه ویژه آن‌ها یکنواخت و هم‌شکل هستند. درواقع در اینجا کودک فردی ناقص‌الخلقه و بزرگسال ناقص نیست؛ بلکه کودکان یک گروه از عامل‌های اجتماعی را تشکیل می‌دهند و شهروندانی با نیازها و حقوقی خاص هستند.

کودکان مجموعه‌ای از ذهن‌ها هستند، اما ذهنیت آن‌ها نه خودسرانه است و نه بوالهوسانه. این موضوع توسط جامعه آن‌ها معین می‌شود. به عبارتی محصول محدودیت‌های ناشی از ساختار اجتماعی خاصی هستند که در آن زندگی می‌کنند و بدین ترتیب کودکی به‌عنوان یک پدیده اجتماعی نگریسته می‌شود. کودک اجتماعی ساختاری ویژگی‌های جهان‌شمولی دارد که به‌طور خاصی با ساختار نهادی جوامع مرتبط است (جیمز، جنکس و پروت، ۱۳۸۹: ۳۲-۵۸ و کیلی، ۱۳۹۶: ۲۰۸-۲۱۹).

رویکرد «بازتولید تفسیری»، کودک را عضوی فعال و منفعل در جامعه تعریف می‌کند که نسبت به درون داده‌هایی که از بیرون بر وی بار می‌شود، رویکرد صرفاً پذیرا ندارد بلکه

آن‌ها را به زبان خود و با توجه به دنیای خود تفسیر می‌کند. نظریه‌های جامعه‌شناسانه کودکی باید خود را از این دکتترین فردگرایانه که رشد اجتماعی کودکان را صرفاً به‌منزله درونی‌سازی مهارت‌ها و دانش بزرگسالان می‌پندارد، رها سازند. از منظر جامعه‌شناختی، جامعه‌پذیری منحصر به سازگاری و درونی‌سازی نیست؛ بلکه شامل فرایندی از مناسب‌سازی، ابداع دوباره و بازتولید هم می‌شود. طبق این قرائت از جامعه‌پذیری، درک اهمیت فعالیت جمعی و اشتراکی بسیار مهم است. باید دریابیم کودکان چگونه با بزرگسالان و یکدیگر گفت‌وگو و مشارکت می‌کنند و در تولید فرهنگ سهیم می‌شوند. اصطلاح «بازتولید تفسیری»، ابعاد ابداعی و خلاقانه مشارکت کودکان در جامعه را در بر می‌گیرد. در واقع کودکان با دریافت خلاقانه یا مناسب‌سازی اطلاعات دریافت‌شده از دنیای بزرگسالان به منظور رفع نیازهایشان به ایجاد فرهنگ‌های گروه‌های همال خاص خود می‌پردازند و در آن‌ها مشارکت می‌کنند.

اصطلاح بازتولید، دربرگیرنده این مفهوم است که کودکان صرفاً به درونی‌کردن جامعه و فرهنگ نمی‌پردازند، بلکه فعالانه در تولید فرهنگی و تغییر و تحولات آن نیز مشارکت دارند. این اصطلاح همچنین دلالت بر این دارد که کودکان به‌دلیل مشارکت در جامعه هم تحت تأثیر الزامات ساختار اجتماعی موجود هستند و هم تحت تأثیر الزامات بازتولید اجتماعی. یعنی کودکان و دوران کودکی‌شان تحت تأثیر جوامع و فرهنگ‌هایی است که آن‌ها عضویشان هستند. در مقابل جوامع و فرهنگ‌ها هم به‌وسیله فرایندهای تغییر تاریخی شکل گرفته و متأثر شده‌اند (کورسارو، ۱۳۹۳: ۴۵-۴۶).

### تعریف کودک در منابع روان‌شناسی

به‌عنوان آخرین منظر در این مقاله، می‌پردازیم به تعریف کودک در رویکرد روان‌شناختی که نسبت به سایر علوم در بررسی کودکی پیش‌قراول بوده است.

به‌طور کلی پژوهش روان‌شناسانه بر کودک منفرد متمرکز شده است، درحالی‌که پژوهش جامعه‌شناسانه علاقه‌مند به کودکان به‌مثابه یک گروه اجتماعی است. روان‌شناسی رشد در سال‌های اولیه قرن بیستم پارادایم حاکم بر مطالعه کودکان بود. روان‌شناسی رشد به بررسی علمی مراحل رشد و انتقال کودکی غربی طی مراحل رشد پرداخت. براساس این چهارچوب «کودکی» به‌مثابه دوره آمادگی برای بزرگسالی بود که مسیر آن عبور از مراحل مرتبط با سن، رشد جسمی و توانایی شناختی است. حرکت از کودکی به بزرگسالی کودکان را درگیر فرایند رشد می‌کند که کودکان طی آن مسیر حرکت به‌سوی ذهنیت عقلانی را طی می‌نمایند. روان‌شناسی رشد، اساساً بر ایده «طبیعی بودن کودکی»، ضرورت بهنجاری،

مطلوبیت پیشرفت و تغییر سازنده از طریق «رشد» بنا شده است؛ بنابراین رویه‌های جاری، طی فرایندی از عقلانی شدن از کودکان موجوداتی نسبتاً عقلانی می‌سازند.

در روان‌شناسی، کودکان موجوداتی هستند که اهمیت آن‌ها فقط در نقشی است که در مسیر منتهی به بزرگسالی ایفا می‌کنند. در واقع به عبارتی «کودک به‌مثابه یک بزرگسال بالقوه». برای مثال روان‌شناسی رشد، تفکر کودکان را به‌مثابه چیزی درک می‌نماید که روزبه‌روز شباهت بیشتری به طرز فکر بزرگسالان پیدا می‌کند. برایناساس طرز فکر کودکان چیزی متفاوت از طرز فکر بزرگسالان در نظر گرفته شده و این تفاوت همچون نقضی طبیعی انگاشته می‌شود که با رشد کودک رفع خواهد شد. این وضعیت توسط جیمز و پروت به‌عنوان «نگریستن به کودکان به‌مثابه انسان‌هایی بالقوه و نه انسان‌هایی بالفعل» توصیف شده است (مری جین کیلی، ۱۳۹۶: ۱۸۵-۲۴۳).

در فرهنگ توصیفی انجمن روان‌شناسی آمریکا APA، «کودک یا بچه»، پسر یا دختری که در سنین میان نوزادی و نوجوانی قرار دارد، تعریف شده است.

در تعریف «کودکی» نیز آمده است: ۱. دورانی که از انتهای نوباوگی (حدود ۲ سالگی) شروع می‌شود و تا ابتدای دوران بلوغ جنسی یا آغاز دوره نوجوانی (سن ۱۰ تا ۱۲ سالگی) ادامه دارد. این دوره نیز گاهی به بخش‌هایی تقسیم می‌شود مانند: (الف) ابتدای کودکی، یعنی از دو سالگی تا دوره پیش‌دبستانی (یعنی پنج تا شش سالگی)، (ب) میانه کودکی که از شش سالگی تا ده سالگی ادامه دارد، (ج) اواخر کودکی یا پیش نوجوانی که به‌عنوان دوره دوساله پیش از آغاز نوجوانی شناخته می‌شود. دو دوره بین سه یا چهار سالگی تا هفت سالگی. در اینجا دوران کودکی زمان بعد از شیر گرفتن تا پیش از آنکه کودک خود بتواند از خود مراقبت کند، در نظر گرفته شده است. کودکی از این لحاظ فقط منحصر به انسان است؛ چراکه سایر پستانداران، بلافاصله پس از نوزادی وارد دوره نوجوانی می‌شوند (Gary R. VandenBos, 2007: 178-178).

در خلاصه روان‌پزشکی کاپلان و سادوک، کودکی به شش بخش تقسیم شده که عبارت‌اند از: دوره رویانی (لقاح تا ۸ هفته‌گی)؛ جنینی (هشت هفته‌گی تا تولد)؛ شیرخواری (تولد تا پانزده ماهگی)؛ نوپایی (۱۵ ماهگی تا ۲/۵ سالگی)؛ دوره پیش‌دبستانی (۲/۵ تا ۶ سالگی) و سال‌های کودکی میانی (شش تا دوازده سالگی) (سادوک و سادوک، ۱۳۸۹: ۳۴). همان‌طور که مشاهده می‌شود در این دو فرهنگ معتبر روان‌شناسی نیز از متغیر «سن» به‌عنوان مبنا جهت تعریف کودک استفاده شده است و اساساً سن «۱۲ سالگی» را پایان دوران کودکی معرفی می‌کنند.

## بحث و نتیجه‌گیری

ارزیابی تعاریف ارائه‌شده از کودک و کودکی نشان می‌دهد، همگرایی‌ها و واگرایی‌هایی در میان تعاریف وجود دارد که در ادامه بحث به آن‌ها اشاره خواهد شد.

در بخش فرهنگ لغات آنچه معیار برای تعریف کودک قرار گرفته است، عموماً «بلوغ» فرد است. بلوغ به‌عنوان یکی از شرایط عامه تکلیف در لسان فقها و مسئولیت در کلام حقوق‌دانان، امری تکوینی است؛ بنابراین در فرایند رشد طبیعی و در رابطه با عوامل اقلیمی، وراثت، جسمانی، تغذیه و مانند آن محقق می‌شود. در قرآن کریم به سن خاصی در تحقق بلوغ اشاره نشده است و فقط معیارهایی همانند: «بلوغ حلم»، «بلوغ نکاح» و «بلوغ اشد» ذکر شده است. در سنت و روایات، اگرچه به سن‌های مختلف اشاره شده است؛ ولی نه به‌عنوان تنها ملاک و معیار، بلکه به‌عنوان طریق به تحقق معیار بلوغ که «احتلام» در پسران و «حیض» در دختران می‌باشد، معرفی شده است. به بیان دیگر در سنت، معیار بلوغ، احتلام و حیض است و سن یا سن‌های معین، طریقت بر آن معیار می‌باشد (قیاسی و حیدری، ۱۳۹۲: ۸۸).

با عنایت به این توضیح، معیار بلوغ بر دو شاخص «کیفی» و «کمی» مبتنی است. از این‌رو در تعریف کودک با معیار بلوغ، هر دو شاخص به طریقی مدخلیت دارند. در حوزه حقوق که ناظر بر قوانین داخلی است، سه معیار قابل مشاهده است: ۱. سن ۲. عقل و ۳. رشد. در خصوص معیار «سن»، سن معینی قانون‌گذار تعیین نکرده است. به‌عنوان نمونه برای پاره‌ای از امور «سن بلوغ» تعیین شده برای برخی فعالیت‌ها، هجده‌سالگی که متأثر از قوانین حقوق بین‌الملل است و برای دیگر امور سن پانزده‌سال تعیین شده است. نکته قابل توجه در این بخش اینکه همپوشانی‌های فراوانی در این بین وجود دارد و اساساً می‌توان گفت در قوانین داخلی، سن مشخصی برای پایان کودکی تعریف نشده، اما با این تفاسیر معیاری که به نظر در این حوزه وجهی غالب دارد، همانا معیار سن است.

در بررسی اسناد بالادستی داخلی، مشخصاً «سند ملی حقوق کودک»، «قانون حمایت از کودکان و نوجوانان» و «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش»، معیار سن به‌عنوان معیاری مشخص برای تعریف کودک اتخاذ شده است. در بخش اسناد بین‌المللی دو معیار قابل تشخیص است. ابتدا «شاخص سن» که لازم به ذکر است در اکثر اسناد بررسی شده عمومیت دارد. اسنادی همچون: کنوانسیون حقوق کودک، اسناد سازمان بهداشت جهانی و سازمان بین‌المللی کار. اختلاف در این اسناد صرفاً در بازه سنی مشاهده می‌شود، اما در سند

میثاق کودک در اسلام، تصویب‌کنندگان «شاخص بلوغ» را معیار کودکی تعیین کرده‌اند. در حوزه دین، کودک و کودکی غالباً با «معیارهای کیفی» (بلوغ، عقل و رشد) تعریف شده‌اند اما معیار «کمی» نیز در اینجا به‌عنوان شاخص ثانویه مدخلیت دارد. در بخش جامعه‌شناسی، زیر بخش نظریه‌های پیش جامعه‌شناختی مبنای تعریف کودک شاخص‌ها و عناصر کاملاً «کیفی» هستند و در زیر بخش نظریه‌های جامعه‌شناسی چنانکه ذکر شد به جهت انتزاعی بودن نظریات، مفهوم «کودکی» تعریف شده است. از این رو برای تعریف به معیارهایی همچون «عاملیت»، «محصول جامعه بودن»، «دارای استقلال هویتی»، «قربانی» و درنهایت «فعال و منفعل بودن توامان» یاد شده است. نکته شایان ذکر در اینجا این است که اتخاذ «رویکردهای سن محور» در تعریف کودک از اساس تقلیل‌گرایانه تلقی شده است.

و درنهایت در بخش روان‌شناسی، می‌توان دو منظر را تشخیص داد. ابتدا منظری که اساساً برای کودک هویتی مستقل قائل نیست و کودکی را فقط «دوره آمادگی برای بزرگسالی» می‌پندارد و منظر دیگر قائل به تعریف کودک براساس «شاخص سن» (دوازده‌سالگی) است.

در ادامه، همگرایی‌ها و واگرایی‌های میان تعاریف به‌صورت دسته‌بندی شده در جدول ۱ به نمایش گذاشته می‌شود.

جدول ۱: معیارهای تعیین‌کننده کودک و کودکی. \* به معنای غالب بودن معیار می‌باشد

معیار کمی	معیار کیفی	حوزه‌ها
*	*	لغت
**	*	حقوق
*		اسناد داخلی
**	*	اسناد بین‌المللی
*	**	دین
	*	جامعه‌شناسی
*		روان‌شناسی

چنانچه در جدول مشاهده می‌شود، واگرایی میان تعاریف کاملاً مشهود است. از هفت حوزه مورد بررسی، شش مورد به معیار کمی در تعریف کودک مبتنا دارند و پنج مورد نیز معیار

۱. موضوع قابل اشاره در اینجا این است که نتایج این بررسی صرفاً وضعیت ایران را به نمایش می‌گذارد؛ چراکه حوزه‌های لغت، حقوق و دین کاملاً مبتنی بر وضعیت داخلی کشور است.

کیفی را برگزیده‌اند، چهار حوزه نیز در این میان از هر دو معیار کمی و کیفی برای تعریف نمودن کودک استفاده کرده‌اند. نکته قابل توجه در اینجا این است که در خصوص معیار کمی که در واقع همان متغیر سن است نیز در میان حوزه‌های قائل به این معیار، اختلاف دیدگاه وجود دارد. به این معنا که سنین مختلفی را به‌عنوان شاخص معرفی نموده‌اند. این وضعیت تشتت در شاخص‌ها در خصوص حوزه‌های قائل به معیار کیفی نیز مشاهده می‌شود.

با یک نگاه تحلیلی - انتقادی می‌توان عناصر و مؤلفه‌های موجود در هریک از حوزه‌ها را شناسایی نمود. در «لغت‌شناسی»، شاهد «غلبه رویکرد زیست‌شناختی»، «پیوند با گفتمان‌های سنتی» و «تأثیرپذیری از بافت فرهنگی» بودیم، در حوزه تعریف «حقوقی»، «تنش میان رویکردهای کمی و کیفی»، «تأثیر گفتمان‌های حقوق بشری» و «چالش‌های عملیاتی‌سازی معیارها» استنباط شد. در حوزه «اسناد ملی و بین‌المللی» شاهد «تأثیر سیاست‌ها و گفتمان‌های جهان‌شمول» بر چگونگی فهم و تعریف کودک بودیم، در حوزه «دینی»، «تأکید بر معیارهای کیفی»، «پیوند با نظام ارزشی» و «چالش تفسیرهای متفاوت» مشاهده شد. در حوزه «جامعه‌شناسی» شاهد «نقد رویکردهای جبرگرایانه»، «توجه به عاملیت کودک» و «کودک محصول جامعه» بودیم و در نهایت در حوزه «روان‌شناسی»، «رویکرد تکاملی» و «سن محور» در تعریف کودک محوریت داشت.

به نظر می‌رسد تنها رویکرد نظری موجود در حوزه جامعه‌شناسی کودکی که بتواند این سطح از تنوع مناظر و چشم‌اندازها در فهم کودک را تبیین نماید، نظریه برساخت‌گرایی اجتماعی است. براساس این نظریه، کودکی مفهومی اساساً تاریخی و فرهنگی است. پس در این نظریه نه یک تعریف مشخص از کودک بلکه تعاریف متنوعی از کودک براساس گفتمان‌های مختلف فرهنگی و اجتماعی قابل درک است. در واقع این نظریه تأکید دارد که کودکی پدیده‌ای اجتماعی است و نه یک مرحله طبیعی از رشد؛ بنابراین محیط فرهنگی که کودک در آن رشد می‌کند، تأثیر عمیقی بر فرایند یادگیری و توسعه شناختی او دارد، از این رو چنانچه اشاره شده این بستر تاریخی- اجتماعی است که ابعاد و به تعبیری مختصات کودک را تعیین و تعریف می‌کند. در واقع امور در این نظریه زمینه‌مند هستند و تعلق به زمان و مکان دارند و امر جهان‌شمول سراسر منتفی است.

در وضعیت تنوع چشم‌اندازهای مختلفی که تعریف کودک را متأثر کرده است، طبیعتاً توقع ارائه تعریفی واحد از یک مقاله علمی که جامعیت و مانعیت لازم را داشته باشد، امری بلندپروازانه و غیر علمی می‌نماید، اما نگارندگان این مقاله معتقدند می‌توان چهارچوبی مفهومی برای این منظور ارائه کرد.

با تحلیل و بررسی یافته‌ها، به نظر می‌رسد می‌توان چهارچوب تلفیقی را برای فهم و تعریف کودکی در ایران پیشنهاد نمود. این الگو بر سه اصل راهنما استوار است که عبارتند از: الف) پذیرش پیچیدگی و چندبعدی بودن کودکی ب) توجه همزمان به عوامل زیستی و فرهنگی و ج) انعطاف‌پذیری در تعریف و کاربست.

همچنین در این چهارچوب ابعاد چهارگانه کلیدی را که از یافته‌های این پژوهش استخراج شد، می‌بایست مورد توجه قرار داد. این ابعاد عبارتند از: ۱. بعد زیستی - تکاملی کودک ۲. بعد روانی - شناختی کودک ۳. بعد اجتماعی - فرهنگی کودک و در نهایت ۴. بعد حقوقی سیاسی مرتبط با کودک.

درواقع برای فهم و تعریف کودک توجه به سه اصل راهنما و نیز چهار بعد کلیدی که به تعبیری مختصات تعریف کودک را تشریح می‌کند، ضروری است چراکه اگر بخواهیم براساس تنها یک شاخص مشخص کودکی را در ایران تعریف کنیم، دچار نقص بینشی نسبت به موضوع خواهیم شد و جامعیت درک ارائه‌شده از کودکی مخدوش خواهد شد. به‌عنوان مثال اگر صرفاً رویکردهای سن‌محور (کمی) مورد توجه قرار گیرد، هرچند می‌تواند عینیت و سهولت در اجرا را به‌عنوان مزیتی مهم به ارمغان آورد، اما منجر به نادیده گرفتن تفاوت‌های فردی و زمینه‌ای کودکان خواهد شد. درواقع مبنا و اساس تمامی سیاست‌گذاری‌ها اسناد بالادستی است و چنانکه مشاهده شد در این اسناد، کودک صرفاً با معیاری کمی که همان سن باشد، تعریف شده است. اتکا به یک معیار و چشم‌پوشی از سایر معیارها، چندبعدی بودن کودکی را عملاً نادیده می‌گیرد که این بی‌توجهی، مثر بودن و حل مسائل این عرصه را با کثی و ناراستی‌های روبه‌رو خواهد کرد؛ زیرا برای تمامی محققین سیاست‌گذاری، فرایند تعریف مسئله شامل تعامل شرایط عینی، اطلاعات برداشت‌های اجتماعی و نهادها است (Wood and Vedlitz, 2007: 552).

و اگر رویکردهای رشد‌محور (کیفی) را صرفاً مدنظر قرار دهیم، هرچند به ویژگی‌های فردی و زمینه‌ای به‌عنوان عنصری مهم و اساسی در تعریف و فهم کودک توجه نموده‌ایم، اما این رویکرد منجر به این خواهد شد که ما در عملیاتی‌سازی و اجرای این تلقی از کودک با محدودیتی جدی مواجه شویم و اساساً سیاست‌گذاری‌های فرهنگی و اجتماعی و نیز مباحث حقوقی ناظر بر کودک را دچار ابهام و چند پارگی خواهیم نمود.

اما به نظر می‌رسد که با اتخاذ چهارچوب مفهومی پیشنهادی بتوان مسائل و مشکلات مورد اشاره را تا حد زیادی مرتفع نمود. شایان ذکر است اتخاذ و پیاده‌سازی این چهارچوب مفهومی مستلزم انعطاف‌پذیری لازم در تعیین معیارها و توجه به تفاوت‌های فرهنگی و

## بایسته‌های مطالعات کودکی به‌عنوان حوزه‌ای [...] |

حتی جنسیتی و درنهایت پذیرش یک «رویکرد ظرفیت / استعداد تدریجی»<sup>۱</sup> نسبت به مسئولیت‌پذیری کودکان است. بررسی تجربه کشورهای حوزه اسکاندیناوی که به‌عنوان پیشگامان حقوق کودک شناخته می‌شوند، نشان می‌دهد این کشورها برای رفع این دوگانه رویکرد متفاوتی اتخاذ کرده‌اند. این کشورها با پذیرش مفهوم «استعداد یا ظرفیت تدریجی» تلاش کرده‌اند تا میان معیارهای کمی و کیفی پلی بزنند. برای مثال، در سوئد علی‌رغم تعیین سن هجده‌سال به‌عنوان پایان دوره کودکی به تدریج و متناسب با رشد کودک، حقوق و مسئولیت‌های بیشتری به او واگذار می‌شود. این رویکرد انعطاف‌پذیر توانسته است تا حدی چالش‌های موجود در تعریف کودکی را مرتفع سازد (Stern, 2006).

### تعارض منافع

تعارض منافع ندارم.

#### ORCID

Reza Safari Shali  <https://orcid.org/0000-0003-3095-0819>

Mahdi Abbasi  <https://orcid.org/0009-0005-3438-3243>

## منابع و مآخذ

- آذری نجفی‌آبادی، نوشین (۱۳۹۵). ضرورت تدوین قانون حمایت از کودکان و حضانت در برابر پیامدهای ناشی از طلاق. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه خوارزمی.
- ارسطو (۱۳۶۶). *متافیزیک (مابعدالطبیعه)*. ترجمه شرف‌الدین خراسانی. کتاب چهارم. تهران: گفتار.
- استیرنس، پیتر (۱۳۸۸). *دوران کودکی در تاریخ جهان*. ترجمه سارا ایمانیان. تهران: اختران.
- اسدی نژاد، سید محمد، رستمی چلکاسری، عباد اله و مرادی، فاطمه (۱۳۹۴). حق آموزش و تربیت کودک در قوانین ایران و اسناد حقوق بشر. *فصلنامه فقه و حقوق خانواده*، ۱۷۳(۲۰)، ۶۲-۱۹۴. Doi: 10.30497/FLJ.2015.52090
- انوری، حسن (۱۳۸۱). *فرهنگ بزرگ سخن*. جلد ۶. تهران: سخن.
- پاریاد، رحمان و معروفی، یحیی (۱۳۹۳). یگانگی معرفت و علوم انسانی، رویکردی بین‌رشته‌ای. *فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی*، ۴(۶)، ۱-۲۱. Doi: 10.7508/isih.2014.24.001
- حیمز، آلیوس، جنکس، کریس و پروت، آلن (۱۳۹۳). *جامعه‌شناسی دوران کودکی نظریه‌پردازی درباره دوران کودکی*. ترجمه علیرضا کرمانی و علیرضا ابراهیم‌آبادی. تهران: ثالث.
- حافظ نیا، محمدرضا (۱۳۹۸). *مقدمه‌ای بر روش تحقیق در علوم انسانی*. تهران: سمت.
- دانشنامه جهان اسلام. بنیاد دائرة المعارف اسلامی. برگرفته از مقاله «حقوق کودک». شماره ۶۳۵۴.
- دهخدا، علی‌اکبر (۱۳۷۳). *لغت‌نامه دهخدا*. زیر نظر محمد معین و سید جعفر شهیدی. جلد ۱. تهران: مؤسسه انتشارات و چاپ دانشگاه تهران.
- زینالی، امیر حمزه و روحی کریمی، تاجارا (۱۳۹۶). تحولات سن کودکی در حقوق ایران. *فصلنامه انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات*، ۱۳(۴۶)، ۷۱-۹۰.
- زیویار، سام (۱۳۹۵). *حقوق غیرمالی کودک در حقوق ایران و کتوانسیون ۱۹۸۹ الحاقی ایران ۱۳۷۲*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه خوارزمی.
- سادوک، ویرجینیا آلکوت و سادوک، بنجامین جیمز (۱۳۸۹). *خلاصه روان‌پزشکی* جلد ۱. ترجمه فرزین رضاعی، تهران: ارجمند.
- سجادیه، نرگس و آزادمنش، سعید (۱۳۹۵). *زیرساخت‌های مفهومی دوران کودکی در تطور تاریخ: به سوی مفهوم‌پردازی اسلامی از کودکی*. *دوفصلنامه فلسفه تربیت*، ۱(۱۱۵)، ۱-۱۴۰.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*. تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی. صادقی فسایی، سهیلا و عرفان منش، ایمان (۱۳۹۴). مبانی روش‌شناختی پژوهش اسنادی در علوم اجتماعی (مورد مطالعه: تأثیرات مدرن شدن بر خانواده ایرانی). *فصلنامه راهبرد فرهنگ*، ۸(۸)، ۶۱-۹۱.
- صبا، محسن (۱۳۶۶). *فرهنگ بیان اندیشه‌ها*. تهران: فرهنگ.
- فرزاد، سمیه (۱۳۹۴). *حمایت فرهنگی از کودک در قوانین ایران و ساختار حقوقی یونیسف*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده اصول‌الدین قم.
- فرزانه، جواد (۱۳۸۹). *بررسی فلسفه دوران کودکی و نقش قصه و داستان در رشد و پرورش روحیه فلسفی در کودکان*. پایان‌نامه دکتری، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تربیت معلم تهران
- قاسمی، علی اصغر و امامی میبدی، راضیه (۱۳۹۵). نقش و جایگاه مطالعات میان‌رشته‌ای در رشد و توسعه علوم انسانی در کشور. *فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی*، ۷(۴)، ۱-۱۹. Doi: 10.7508/isih.2015.28.001

## بایسته‌های مطالعات کودکی به‌عنوان حوزه‌ای [...]

قیاسی، جلال‌الدین و حیدری، مسعود (۱۳۹۲). مطالعه معیار بلوغ در تحقق مسئولیت‌گیری در لسان شارع، منتشر و حقوق ایران. فصلنامه پژوهش‌های فقه و حقوق اسلامی، (۳۲)، ۹، ۱۰۴-۸۷.

کارگروه حقوق کودک کرسی حقوق بشر دانشگاه شهید بهشتی (۱۳۸۸). حقوق کودک (مجموعه مقالات). تهران: سنا.

کورسارو، ویلیام‌ای (۱۳۹۳). جامعه‌شناسی کودکی: ترجمه علیرضا کرمانی و مسعود رجبی اردشیری. تهران: ثالث.

کیلی، مری جین (۱۳۹۶). درآمدی بر مطالعات کودکی: ترجمه علیرضا کرمانی. تهران: ثالث.

گوهرشناس مقدم، مجید (۱۳۹۴). بررسی مدل نظام جامع حقوق کودک در ایران با تأکید بر نقش اخلاق در حقوق، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه خوارزمی.

گیدنز، آنتونی (۱۳۸۶). جامعه‌شناسی: ترجمه منوچهر صبوری. تهران: نی.

لئونارد، مارتین (۱۳۹۶). جامعه‌شناسی کودکان: ترجمه منصور حقیقتیان و علی سیف‌زاده. تهران: جامعه‌شناسان.

معین، محمد (۱۳۷۵). فرهنگ فارسی. جلد سوم. تهران: امیرکبیر.

موسوی بجنوردی، سید محمد (۱۳۸۲). بررسی مفهوم و معیار کودکی در تفکر اسلامی و قوانین ایران برای بهره‌مندی از حقوق مربوطه. پژوهشنامه متین، (۵)، ۲۱، ۲۷-۶۰.  
Doi: 20.1001.1.24236462.1382.5.21.2.0

نبوی، سید عبدالامیر (۱۳۹۵). مطالعات میان‌رشته‌ای و تکثر روش شناختی؛ برخی ملاحظات و پیشنهادها. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، (۸)، ۵۷، ۲-۷۴.  
Doi: 10.22035/isih.2016.216

وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۱). سند برنامه درسی ملی آموزش و پرورش.

وزارت دادگستری (۱۳۹۴). سند ملی برنامه عمل جامع حقوق کودک و نوجوان. تهران: دبیرخانه وزارت دادگستری

Anwari, Hassan. (2002). *Farhang Bozorg Sokhan*. (6). Tehran: Sokhan. [In Persian]

Aristotle. (1987). *Metaphysics. Translation by Sharafuddin Khorasani*. Book IV. Chapter VIII. Tehran: Goftar Publications. [In Persian]

Asdinejad, Seyyed Mohammad; Rostami Chalkasri, Ebadolh and Moradi, Fatemeh. (2015). The Right of a Child's Education and Training in Iran's law and Human Rights Documents. *Family Law and Jurisprudence Journal*. (20) 62, 173-194. Doi:10.30497/FLJ.2015.52090 [In Persian]

Azari Najafabadi, Noshin. (2016). Necessity of drafting the law of child protection and custody against the consequences of divorce. Master's thesis. Kharazmi University. [In Persian]

Benotman, Noman & Malik, Nikita. (2016). *The Children of Islamic State*. London: The Quilliam Foundation.

Children's Rights Working Group, Human Rights Chair of Shahid Beheshti University (2009). Children's Rights (collection of articles). Tehran: Sana. [In Persian]

Corsaro. William A. (2014). *The Sociology of Childhood*. Translated by Alireza

Dehkhoda, Ali Akbar. (1994). Dictionary of Dehkhoda. under the supervision of Mohammad Moin and Seyyed Jafar Shahidi. (11). Tehran: University of Tehran. [In Persian]

Educational Sciences and Psychology, Tarbiat Moalem University. [In Persian]

- Encyclopaedia of Islamic World. Foundation of Islamic Encyclopedia. Taken from the article "Child's Rights". Number 6354. **[In Persian]**
- Farzad, Somia. (2014). Cultural protection of children in Iran's laws and the legal structure of UNICEF. Master's thesis. Usuluddin University of Qom. **[In Persian]**
- Farzanfar, Javad. (2010). Investigating the philosophy of childhood and the role of stories in the development of philosophical spirit in children. PhD thesis, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Tarbiat Moalem University, Tehran. **[In Persian]**
- Gary R. VandenBos, editor-in-chief. (2007). *APA Dictionary of Psychology*. Second Edition. New York, PA: Maple Press.
- James, Allison. (2013). *Socialising Children*. London: Palgrave Macmillan.
- Ghasemi, A. A., & Emami Meibodi, R. (2016). The Role and Status of Interdisciplinary Studies in the Development of the Humanities in Iran. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 7 (4), 1-19. Doi: 10.7508/isih.2015.28.001 **[In Persian]**
- Ghiasi, Jalalodin., Heidari, Masoud. (2013). Evaluating Juvenile Penal Code In Islamic Jurisprudence In Iran. *Journal Of Islamic Law and Jurisprudence Researches*. 9(32), 87-104. **[In Persian]**
- Giddens, Anthony. (2007). *Sociology*. Translated by Manouchehr Sabouri. Tehran: Ney. **[In Persian]**
- Goharshenas. M, Majid. (2015). Examining the model of the comprehensive child rights system in Iran with an emphasis on the role of ethics in law. Master's Thesis. Khwarazmi University. **[In Persian]**
- Hafez Nia, Mohammad Reza. (2019). An introduction to research methods in humanities. Tehran: Samt. **[In Persian]**
- James, Allison. Jenks, Chris., Prout, Alan. (2014). *Theorizing Childhood*. Translation by Alireza Kermani and Alireza Ebrahimabadi. Tehran: Thaleth. **[In Persian]**
- Kehily, M.J. (2017). *An Introduction to Childhood Studies*. Translated by Alireza Kermani. Tehran: Thaleth. **[In Persian]**
- Kermani and Masoud Rajabi Ardashiri. Tehran: Thaleth. **[In Persian]**
- Lee nick., & Motzkau johanna. (2011). Navigating the biopolitics of childhood. *Childhood*. (18)1, 7 -19. Doi:10.1177/0907568210371526
- Leonard, Madeleine. (2017). *The Sociology of Children*, Translated by Mansour Hagitian and Ali Saifzadeh. Tehran: Jemeeshenasan. **[In Persian]**
- Mills, Jean & Mills, Richard. (2002). *Childhood Studies: A Reader in Perspectives of Childhood*. London: Routledge.
- Ministry of Education and Culture (2012). National Curriculum Document of Education and Culture. **[In Persian]**
- Ministry of Justice. (2015). The national document of the comprehensive action plan for the rights of children and adolescents. Tehran: Secretariat of the Ministry of Justice. **[In Persian]**

## بایسته‌های مطالعات کودکی به‌عنوان حوزه‌ای [...]

- Moin, Mohammad. (1996). Persian culture. Third volume. Tehran: Amir Kabir. **[In Persian]**
- Moosavi, B, S. M. (2004). A Study of the Concept and Criterion of Childhood in Islamic Thought and Iranian Laws for Entitlement to Related Rights. *Matin Research Journal*, 5(21), 27-60. Dor:20.1001.1.24236462.1382.5.21.2.0 **[In Persian]**
- Nabavi, S.A. (2016). Interdisciplinary Studies and Methodological Plurality: Some Considerations and Suggestions. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 8(2), 57-74. doi: 10.22035/isih.2016.216 **[In Persian]**
- Organization of the Islamic Conference(OIC). (2005). Covenant on the Rights of the Child in Islam. OIC/9-IGGE/HRI/2004/Rep.Final.Prout, Alan. (2019). In Defence of Interdisciplinary Childhood Studies.*Children & Society*.33 (4), 309-315.
- Paryad, Rahman., Marofi, Yahya. (2014). Unity of Knowledge and Human Science: An Interdisciplinary Approach.*Interdisciplinary Studies in the Humanities*. 6(4), 1-21.
- Pelčić,Gordana & Gjuran-Coha,Anamarija.(2010).UNESCO,bioethics and child.*JAHR*.(1)1,69-75.
- Saba, Mohsen. (1987). Culture of expressing thoughts. Tehran: Farhang Publishing. **[In Persian]**
- Sadeqi, Fasai, S., Erfanmanesh, I. (2015). Methodological Principles of Documentary Research in Social Sciences; Case of Study: Impacts of Modernization on Iranian Family.*Strategy for Culture*, 8(29), 61-91. **[In Persian]**
- Sadok, V.A., Sadok, B.J. (2010). Summary of Psychiatry. Volume 1. Translated by Farzin Rezae. Tehran: Arjamand. **[In Persian]**
- Sajadieh, Narges., Azadmanesh, Saeed. (2016). Conceptual Underlyings of Childhood in the Evolution of History: Toward an Islamic Conceptualization of Childhood.*Philosophy of Education*.1(1),115-140. Dor: 20.1001.1.25382802.1395.1.1.5.3 **[In Persian]**
- Stearns, Peter. (2009). Childhood in world history. Translated by Sarah Imanian. Tehran: Akhtaran. **[In Persian]**
- Stern, Rebecca. (2006). *The Child's Right to Participation - Reality or Rhetoric*. Sweden: Uppsala University Press.
- Smith, K.M. (2014). *Chapter Abstracts, The Government of Childhood: Discourse, Power and Subjectivity*. London: Palgrave Macmillan.
- Supreme Council of Cultural Revolution (2011). Fundamental Transformation of Education and Education. Tehran: Secretariat of Supreme Council of Cultural Revolution. **[In Persian]**
- The State Law and Order Restoration Council (1993), The Child Law.
- Thorne, Barrie. (2007). Editorial: Crafting the interdisciplinary field of childhood studies. *Childhood*,14 (2).147-15.
- Wood, B.D, & Vedlitz, A. (2007). Issue Definition, Information Processing, and the Politics of Global Warming. *AJPS*,51 (3), 552-568.

World Health Organization. (2017). Report of the Commission on Ending Childhood Obesity: implementation plan: executive summary. World Health Organization.


Zaviyar, Sam. (2016). Children's non-financial rights in Iranian law and the 1989 annexed convention of Iran, 1993. Master's thesis, Khwarazmi University. **[In Persian]**

Zeinali, A.Hamzeh., Karimi,T. (2017).Iranian Legislative Politics about Orphan Children.*Cultural Studies & Communication*, 13(46), 71-90. **[In Persian]**



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

## Historical analysis of the establishment of non-profit schools after the Islamic Revolution of Iran and the confrontation of pedagogic thought with it

**Reyhane naderinejad** , Member of the Faculty of Strategic Studies Research Institute.  
Email: [naderinejad@iriss.ac.ir](mailto:naderinejad@iriss.ac.ir)

### Abstract

**Objective:** The main purpose of this research is to explain the confrontation of the Pedagogy of education against the process of establishing and stabilizing non-profit schools in the first decade of the Islamic Revolution of Iran. At the beginning of the Islamic Revolution, the issue of the form and structure of social systems for the Islamic Republic was a new issue and to a large extent ambiguous. While the Islamic Revolution of Iran, with its cultural nature, sought a fundamental transformation in all social systems, including education. This transcendental content required a suitable structure, but the effort to achieve a proper structure has received the least attention from the pedagogist education thinkers. In the most sensitive aspects of the nationalization of schools and the controversy over the creation of non-profit schools that lasted for about a decade, the lack of analysis based on education and the defeat of experts in this field in the theories and assumptions of neoclassical economics is evident. This trend has existed until today and there are serious shortcomings in this field. As far as we can say, the most important negligence of the education governance of the Islamic Republic is the non-participation and non-use of the idea of education and training, which has caused the participation of various groups of stakeholders and has prevented the creation of a suitable management and school management structure. The silence and powerlessness of the discourse and thought of education should be resolved in a multi-faceted process with the determination of governance, social context and expert elites.

**Method:** This study is a historical study of the education system of the Islamic Republic of Iran. Using an analytical method and relying on primary sources and documents, it has extracted evidence of the confrontation of educational thought in the first decade of the revolution with the economic and political currents governing the establishment of non-revolutionary schools; therefore, the main plot of the process is the Law on the Establishment of Islamic Schools, which consists of 21 articles and fifteen notes, was approved in a public session of the Islamic Consultative Assembly on 5/3/1367, and its article three was accepted in the session of the Expediency Council on 19/7/1367 and was given the opportunity to be implemented.

**Conclusion:** A study of this history shows that the organization and structure of schools in the Islamic Republic were influenced by various components that happened to be formed outside the internal discourse of Pedagogy. Even what plays a prominent role in the thought of education and Pedagogy was also influenced by them. Such an origin states what path and possible obstacles the process of possible change and reform has ahead of it and what crossings it must pass through. The first form of the Islamic Republic for the management of public schools and within the framework of nationalism was formed in accordance with the law on the management of non-governmental educational units as a state. While its first note was the necessity of public participation in education and the possibility of voluntary cooperation for non-profit management. After the resistance of a few special schools with an educational discourse of “confine-

ment and protection” and the failure to determine management, the discourse of supervision with reductionism replaced the discussion of management. Their educational approach was largely derived from the origin of the idea of separating education from politics and a specific reading of some Islamic thoughts in the field of pedagogy, which cannot be called the philosophy of education. In general, there is little evidence of specialized discussions of the philosophy of education and pedagogy in the debates related to the structure and organization of schools. In 1988, when the Non-Profit Schools Law was established, the few analyses on this subject were more economic in nature than educational, and were based on the logic of competition and efficiency of neoclassical economics. Similarly, theoretically, the conquest of educational planning by economists was considered natural and certain. Instead, educationists, concerned about the discourse of nationalization and Islamization of the government, are trying to warn against centralization. Ultimately, the weakness of the discourse of education and its powerlessness in the field of legislation and implementation is evident. Even where education experts have had connections with other social systems, an uncritical and even non-pedagogical approach has prevailed. A subordinate approach that if the economic system is based on adjustment and marketization, education is obedient and forced to submit. The result obtained indicate the passivity and theoretical incapacity of the existing Iranian educational thought in the period in question. The main components of this confrontation among the educational thinkers were economism and conservatism. Economism in the existing analyses of Pedagogist was mostly due to the change in the direction of governance and economic policymaking towards the neoliberal economic approach of structural adjustment and the hegemony of the education economy based on efficiency and profitability. The ambiguity and secrecy in the philosophy of the structural adjustment program and the lack of familiarity of educational thinkers with these policies led to their conservatism in the face of the process of establishing non-profit schools and the absence of analyses based on education. The interaction of this component with the political economy conditions of the first decade of the revolution, such as financial constraints resulting from the war and tensions between political currents, turned the birth of non-profit schools in the late 1991s into a purely political economic matter, not an educational one. As a conclusion of the absence of educational thought, the answer that has existed to date in the educational policy-making of the Islamic Republic of Iran to the problem can be seen in the diversity of types of schools and the three main policies of purchasing services, selling assets, and privatization facilities. Groups of elites and even groups of the general public with different subcultures, those in political, social, financial, or military power, etc., each choose their own path in small, sectional decisions, without the national governance having sufficient knowledge and executive power to guide and supervise these small actions to achieve long-term development goals. During this period, the weakness of educational governance caused individuals, qualified or otherwise, benevolent or otherwise, each based on their own diagnoses and the vacuum of educational thought power, to pull the public education system in one direction with national, scientific, ideological, cultural, economic, environmental, etc. To set the compass and guide macro and micro policies, it is necessary to change this routine and to seriously focus on knowledge and the power of activism and influence on educational policies and programs.

**Keywords:** Pedagogy, privatization of education, political economy of education.



## تحلیل تاریخی ایجاد مدارس غیرانتفاعی بعد از انقلاب اسلامی ایران و مواجهه اندیشهٔ تعلیم و تربیت با آن

ریحانه نادری نژاد<sup>1</sup>

### چکیده

هدف اصلی این پژوهش تبیین مواجهه اندیشهٔ تعلیم و تربیت در برابر فرایند ایجاد و تثبیت مدارس غیرانتفاعی در دههٔ اول انقلاب اسلامی ایران است. برای دستیابی به این هدف از روش پژوهش تاریخی- تحلیلی بهره گرفته شد. نتایج به دست آمده، نشان دهندهٔ انفعال و ناتوانی نظری اندیشهٔ تعلیم و تربیت موجود ایران در دورهٔ مورد نظر است. مؤلفه‌های اصلی این مواجهه در نزد صاحبان اندیشهٔ تعلیم و تربیت اقتصاددزگی و محافظه‌کاری بوده است. اقتصاددزگی در تحلیل‌های موجود صاحب‌نظران تعلیم و تربیت بیش از همه ناشی از تغییر ریل حکمرانی و سیاست‌گذاری اقتصادی به سمت رویکرد اقتصاد نئولیبرال تعدیل ساختاری و هژمونی اقتصاد آموزش مبتنی بر کارایی و سودآوری بوده است. ابهام و پنهان‌کاری در فلسفه برنامه تعدیل ساختاری و عدم آشنایی اصحاب اندیشهٔ تعلیم و تربیت با این سیاست‌ها منجر به محافظه‌کاری آن‌ها در مواجهه با فرایند ایجاد مدارس غیرانتفاعی و غیبت تحلیل‌های مبتنی بر تعلیم و تربیت بوده است. تعامل این مؤلفه با شرایط اقتصاد سیاسی دههٔ اول انقلاب چون محدودیت مالی ناشی از جنگ و تنش جریان‌های سیاسی زایش مدارس غیرانتفاعی در اواخر دههٔ ۱۳۷۰ را به امری کاملاً اقتصادی سیاسی و نه تربیتی تبدیل کرد.

### واژگان کلیدی

اندیشهٔ تعلیم و تربیت، خصوصی‌سازی آموزش، اقتصاد سیاسی آموزش.

## مقدمه و بیان مسئله

انقلاب اسلامی ایران با ماهیت فرهنگی به دنبال تحول بنیادی در همه نظام‌های اجتماعی از جمله آموزش بود. اساساً انقلاب اسلامی اختلاف خود با غرب را از منظر معنای انسان و سعادت انسانی تعریف می‌کرد. هدف از انقلاب و به دست گرفتن ابزار و امکانات اجتماعی، پرورش انسانی اسلامی و برپایی جامعه اسلامی معرفی می‌شد. راه نجات از انحراف تاریخی، وابستگی فکری و استعمار فرهنگی آن است که سرچشمه‌های اصلی تعلیم و تربیت کشور را از تسلط استعمارگران خارج کرد؛ لذا برای ایجاد انسانی متفاوت «کارخانه آدم‌سازی» (خمینی، ۱۳۷۹: ۲۳۶) و تعلیم و تربیت موضوعیت داشت. این دغدغه در حوزه دینی و اسلامی کردن آموزش از راه‌های مختلفی پیگیری شد. در اولین اسناد توسعه‌ای، دولت به امر آموزش و پرورش با رویکردی مترقی به تحلیل وضع موجود، بررسی محدودیت‌ها و امکانات و وضع مطلوب پرداخته و سیاست‌های لازم مطرح شده است. در سیاست‌های توسعه و تکامل جمهوری اسلامی ایران در توصیف ویژگی‌های وضع موجود محدودیت نیمی از جامعه از سواد، امکانات مادی نابرابر و ناکافی، عدم جذابیت شغل معلّمی و کمبود کیفی و کمی معلّم، مشکل برنامه‌ها و محتوای آموزشی، مشکلات تشکیلات و نظام آموزشی شدیداً متمرکز، نابرابر و تحت سلطه دیوان‌سالاری، مشکلات ارزیابی و مدرک‌گرایی اشاره شده است. گزاره محوری وضع مطلوب را آموزش کیفی اسلامی انسانی مطرح کرده که برای تحقق آن باید آموزش عمومی رایگان و اجباری و آموزش تخصصی براساس استعداد و علاقه و نیازهای کشور باشد. همین‌طور رویکرد تلفیقی به کار و آموزش در سطوح فنی و تخصصی و آمیخته با زندگی روزمره و کاربردی مورد توجه قرار بگیرد؛ نظام سیاسی، اقتصادی و اجتماعی محتوای آموزش و پرورش را تعیین کند، افزایش سرمایه‌گذاری در آموزش و پرورش هماهنگ با تولید افزایش یابد. توسعه مادی برابر و غیرمتمرکز در سطح کشور محقق شود (سیاست‌های توسعه و تکامل جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۵۹).<sup>۱</sup> به جز اسناد رسمی، آقازاده به وجود بیش از پنجاه طرح اصلاحی به سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی وزارت آموزش و پرورش در دو سال ۱۳۵۷ تا ۵۹ اشاره می‌کند (آقازاده و آرمند، ۱۳۹۲: ۱۳۹). از این جهت معلّم نیز نقش پیامبری می‌یافت. بیانات امام خمینی در نسبت با فرهنگ و به‌عنوان سازنده فطرت ثانی انسان‌ها بسیار

۱. شورای عالی طرح‌های انقلاب نوآوری نهادی بود که در ابتدای انقلاب با رویکرد توسعه‌گرا و آینده‌نگرانه انقلابیون تشکیل شد. اساسنامه آن در ۸ فروردین ۱۳۵۸ به تصویب هیئت دولت رسید. مرداد سال ۱۳۵۸ «گزارش مقدماتی سیاست‌های اقتصادی، اجتماعی جمهوری اسلامی ایران» شد و در اختیار متخصصان قرار گرفت. در بهمن ۱۳۵۸ گزارش نیمه‌نهایی با اصلاحات ارائه و نهایت در اردیبهشت سال ۱۳۵۹ تصویب شد.

## تحلیل تاریخی ایجاد مدارس غیرانتفاعی بعد از [۱۳۷۳]

والا بود؛ چراکه تحول از انسان غربی و اصلاح انحراف فرهنگی تاریخی را از همان بچگی می‌دید (برای دلالت‌های بیشتر بنگرید به مجموعه مقالات کنگره بررسی اندیشه و آثار تربیتی حضرت امام خمینی (خمینی، ۱۳۷۳). همه این محتوای متعالی نیازمند ساختار متناسب با خود بوده و هست، اما تلاش برای دستیابی به ساختار مناسب کمترین توجهات را از جانب اصحاب اندیشه تعلیم و تربیت کشور دریافت کرده است. در حساس‌ترین لحظات ملی کردن مدارس و مناقشه بر سر ایجاد مدارس غیرانتفاعی که حدود یک دهه به طول انجامید، نبود تحلیل‌های مبتنی بر تعلیم و تربیت و مغلوب شدن کارشناسان این حوزه در تئوری‌ها و فروض اقتصاد نئوکلاسیک عیان است. این روند تا امروز وجود داشته و در این زمینه کاستی‌های جدی وجود دارد. تا جایی که می‌توان گفت مهم‌ترین غفلت حکمرانی آموزش جمهوری اسلامی، مشارکت ندادن و عدم استفاده از اندیشه تعلیم و تربیت دانست که عامل سهم‌بری طیف‌های متنوعی از ذی‌نفعان و مانع ایجاد ساختار مناسب مدیریت و مدرسه‌داری آموزش و پرورش شده است. بی‌صدایی و بی‌قدرتی گفتمان و اندیشه تعلیم و تربیت باید در فرایندی چند جانبه با عزم حکمرانی، بستر اجتماعی و نخبگان متخصص برطرف شود. این پژوهش به امید کمک به چنین اتفاقی مواجه اندیشه تعلیم و تربیت را در فرایند ایجاد مدارس غیرانتفاعی در یک دهه ابتدای انقلاب اسلامی ایران از دولت موقت تا سال ۱۳۶۷ که این قانون در دولت دوم میرحسین موسوی تصویب شد را بررسی می‌کند. نوآوری مقاله در مواجه دادن اندیشه تربیتی با فرایند اقتصاد سیاسی موجود در جامعه است تا به این درک نائل آید که ساحت‌های اجتماعی چه قدر درهم تنیده بود و چطور ممکن است یکی از این عرصه‌های تحت سلطه گفتمان و اندیشه‌های عرصه‌های دیگر قرار گرفته باشد. از این رهگذر مشخص می‌شود امکان اصلاح با توجه به چه مقتضیاتی ممکن خواهد بود.

۱. مسئله فرهنگ و آموزش و پرورش در رأس مسائل کشور است. اگر مشکلات فرهنگی و آموزشی به صورتی که مصالح کشور اقتضا می‌کند حل شود، دیگر مسائل به آسانی حل می‌گردد. صدماتی که کشور ما از فرهنگ رژیم شاهنشاهی خورده است قابل مقایسه با ضررهای اقتصادی و غیره نبوده است. متأسفانه در زمان این پسر و پدر دست اجانب باز گردید و مراکز آموزشی، که باید تکیه‌گاه ملت باشد، به ضدش تبدیل گردید. البته انحراف فرهنگ ما ریشه تاریخی دارد و ما امروز مواجهیم با استادان و معلمانی بر پایه همین تربیت و با فرهنگی غربی که با مصالح اسلام و کشور ما به هیچ وجه وفق نمی‌دهد. تمام وابستگان و انگل‌های خارجی زاینده‌شده از این دانشگاه غربی بوده‌اند. اجانب با فعالیت خود، مدارس و دانشگاه‌های ما را از محتوا خالی کردند. البته حملات زیادی به روحانیت هم شد. آن‌ها می‌خواستند روحانیت را هم تغییر بنیادی دهند و عده‌ای از روحانیون را هم بردند، ولی عده‌ای مقاوم باقی ماندند؛ تغییر نکردند، ما باید سال‌های طولانی زحمت و مشقت بکشیم تا از فطرت ثانی خود متحول شویم و خود را بیابیم و روی پای خویش بایستیم و مستقل گردیم و دیگر احتیاجی به شرق و غرب نداشته باشیم. و باید از همان بچه‌ها شروع کنیم و تنها مقصدمان تحول انسان غربی (امام خمینی، صحیفه نور، ذیل تاریخ ۶۰/۷/۲۴)

## روش پژوهش

این بررسی یک مطالعه تاریخی در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران است. با روش تحلیلی و تکیه بر منابع و اسناد دست اول شواهد مواجهه اندیشه تربیتی در دهه اول ابتدای انقلاب با جریان‌های اقتصادی و سیاسی حاکم بر ایجاد مدارس غیرانتفاعی را استخراج نموده است؛ لذا پیرنگ اصلی فرایند قانون تأسیس مدارس اسلامی است که مشتمل بر ۲۱ ماده و پانزده تبصره در جلسه علنی مورخ ۱۳۶۷/۳/۵ مجلس شورای اسلامی به تصویب رسید و ماده سه آن در جلسه ۱۳۶۷/۷/۱۹ شورای تشخیص مصلحت نظام قبول شد و فرصت اجرایی یافت. بررسی این تاریخ نشان می‌دهد سازماندهی و ساختار مدارس جمهوری اسلامی تحت تأثیر مؤلفه‌های مختلفی قرار داشته که اتفاقاً خارج از گفتمان درونی تعلیم و تربیت و آموزش و پرورش شکل گرفته بودند. حتی آنچه در اندیشه تعلیم و تربیت نقش برجسته دارد، نیز تحت تأثیر آن‌ها قرار داشته است. چنین خاستگاهی بیان می‌کند فرایند تغییر و اصلاحاتی احتمالی چه مسیر و موانع احتمالی را در پیش داشته و از چه معابری باید عبور کند.

## مسئله‌زایی مدارس بعد از انقلاب اسلامی

مسئله فرم و ساختار نظامات اجتماعی برای جمهوری اسلامی مسئله‌ای نوپدید و تا حد بسیاری مبهم بود. مرزهای دین اسلام، سنت ایرانی و مدرنیته غربی در فرم و محتوا به راحتی قابل تمیز و تفکیک نبود. استراتژی مواجهه با این وضعیت نیز به راحتی قابل تدوین نبود. نظریه‌پردازان مختلفی که سال‌ها قبل از انقلاب در بستر دین و اندیشه درباره اسلام و علم جدید اندیشه کرده بودند، صاحب‌نظران امروز بودند که استراتژی‌های آن‌ها در کنار تجربیاتی چون دوره مصدق به آزمون و خطا گذاشته می‌شد.

آنچه در سال‌های اولیه انقلاب پیش رفت، آمیزه‌ای از اشتراکات گفتمان‌های مبارزان متنوع قبل از پیروزی، شخصیت‌هایی که در پست‌های سیاسی قرار می‌گرفتند و ضرورت‌ها بود که به واسطه رخداد‌های در لحظه موضوعیت پیدا می‌کرد. الگوها و درس‌های حاصل از پیروزی و شکست تجربه‌های نزدیک مثل کودتا، ملی کردن نفت و مشروطه انبان دانش و تجربه بود که توسط انقلابیون به کار گرفته می‌شد. برخی از این اقدامات بعدها نماد سرسپردگی انقلاب به یکی از دو قطب جهانی تلقی شد. در شرایط جدید و تغییر گفتمان مسلط آموزش بار دیگر جایگاه والایی یافت. همان‌طور که برای روشنفکران و مشروطه‌خواهان دوره قاجاری و برای مدرن‌سازی پهلوی چنین بود. مسئله‌زایی مدارس

## تحلیل تاریخی ایجاد مدارس غیرانتفاعی بعد از [...]

بعد از انقلاب اسلامی با صورت‌بندی دو تعارض قابل توضیح است. اول مناقشه ملی - دولتی و دوم اسلام سیاسی.

### مناقشه ملی - دولتی

با تعطیلی مدارس خصوصی، طبق قانون اداره واحدهای آموزشی غیردولتی به صورت دولتی در چهارچوب گفتمان ملی‌گرایی دولت موقت تهیه شد. هر چند در آن تصریح بر همکاری داوطلبانه و مشارکت مردمی در قالب مدارس غیرانتفاعی نیز در این قانون وجود داشت؛ اما این قانون، اولین صورت جمهوری اسلامی برای اداره مدارس دولتی و در چهارچوب ملی‌گرایی شکل داد.

چراکه ایده حکمرانی دولت موقت اساساً براساس تجارب زیسته همراهان مصدق و با الهام از اقدامات مهم دوره دوم نخست‌وزیری وی و کسب اختیارات قانون‌گذاری برای غلبه بر مشکل سیاست‌گذاری در دوره بحران صورت گرفت (بنگرید به مؤمنی و نقش تبریزی، ۱۳۹۴). دولت موقت نیز مصمم بود همه امکانات ملی که به ناحق در اختیار عده معدودی قرار داشت، صرف منافع ملی کند. نخست‌وزیر و به تبع آن دولت جدید، منتسب به امام خمینی به عنوان مرجع بزرگ شیعه بود و در مقابل دولت‌های دست‌نشانده، فاسد و ظالم پهلوی تعریف می‌شد؛ لذا مالکیت این دولت بر اموالی که در چنگ خواص رژیم قبل بود مشروع و مقبول مردم بود؛ بنابراین ملی و دولتی کردن هم‌معنا و مساوی مردمی، عمومی و همگانی کردن منافع برای همه آحاد ملت درک می‌شد. در چنین اتمسفری اولین ملی کردن گسترده درباره بانک‌ها اتفاق افتاد که در ۱۹ خرداد ۱۳۵۸ در جراید منعکس شد. ملی کردن صنایع براساس قانون حفاظت و توسعه صنایع ایران نیز با چند هفته فاصله در دهم تیرماه ۱۳۵۸ اعلام شد و بزرگ‌ترین تصمیمات انقلابی دولت موقت نام گرفت. عزت‌الله سحابی مدعی است وی این قانون و سازمان صنایع ملی را به تبعیت از زمان دکتر مصدق مطرح کرده است (عظیمی، ۱۳۹۴: ۱۸-۱۹). ملی کردن مربوط به مدیریت دانسته و پذیرفته شد که انتقال مالکیت در آن صورت نمی‌گیرد. تا جایی که دولتی کردن بانک‌ها به عنوان طرح سوسیالیستی و تند در شورای اقتصاد تصویب نشد (معین‌فر، ۱۳۹۲ همچنین بنگرید به سحابی، ۱۳۸۲ و ۱۳۹۲؛ عظیمی، ۱۳۹۴). شورای انقلاب نیز با این مسیر هم‌راستا است و این گفتمان را تقویت می‌کند. انقلابیون مکلف به تحقق

۱. تنها مقاومت موجود در این باره از سوی بازاریان انقلابی مستقرشده در اتاق بازرگانی صورت می‌گیرد که بانک اقتصادی اسلامی را تأسیس کرده و اولین اوراق پذیره‌نویسی خود را به نام امام خمینی صادر کرده بودند. ابتدا مدعی شدند از امام حکمی مبنی بر استثنابودن بانک اقتصاد اسلامی گرفته‌اند، اما بعد از تهدید هفت وزیر دولت موقت با توصیه شهید بهشتی و مطهری بانک اقتصاد اسلامی را به سازمان اقتصاد اسلامی تغییر دادند (آزاد، ۱۳۹۲).

عدالت و از ریشه‌کن کردن بقایای رژیم پهلوی و مقابله با سرمایه‌داران وابسته هستند. گفتمان نخبگان نزدیک امام در دهه‌های قبل نیز همین مسیر را نشان می‌دهد؛ در دهه‌های ۱۳۴۰ و ۱۳۵۰ گفتمان انقلابیون روحانی معطوف به وظایف حاکمیت اسلامی، گفتمانی مبتنی بر دولت صالح و حکومت آگاه عادل را بود که در ارتباط با اقتصاد هدایت‌شده در چهارچوب مصلحت عموم تعریف می‌شد. در سخنرانی‌های شهید بهشتی در این دهه، برخی وظایف مثل سرمایه‌گذاری‌های بزرگ، از واجبات حکومت اسلامی تلقی شد و بر ملی کردن صنایع مادر در دست حکومتِ نماینده ملت تأکید و کلید مشکلات نظام عادل صحیح اجتماعی دانسته شد (بهشتی، ۱۳۸۶). مسئله شدن این موضوعات برای دین‌گرایان خود با ایده دولت - ملت‌ها در نیمه دوم قرن بیستم میلادی خصوصاً در کشورهای تازه استقلال‌یافته ارتباط دارد. ضرورت‌های دیگری نیز این ملی کردن‌ها را تقویت می‌کرد، مواردی چون: فروپاشی نظم اقتصادی مستقر، برهم ریختن وضع مالکیت‌ها، فقدان مدیر در واحدهای صنعتی، دریای خرج و زیان و بدهکاری مالکین و صاحبان فراری سرمایه‌ها، تنش‌های کارگری و نفوذ چپ‌ها، رکود و تعطیلی تولید و مطالبات انبوه (عظیمی، ۱۳۹۴).

به هر روی گفتمان ملی‌گرایی بعد از انقلاب اسلامی نیز به حوزه فرهنگی آموزش و پرورش ورود کرد. اندیشه‌های دینی تحول‌خواه که روند تأسیس و تدوین آموزش اسلامی را از دهه ۱۳۴۰ و ۱۳۵۰ پیش آورده‌اند، آموزش و پرورش اسلامی را هم یک ابژه سیاسی و هم موضوعی هویتی می‌دانستند. ایجاد هویت اسلامی در دانش‌آموزان به محتوا و ساختار آموزش و پرورش اسلامی وابسته است؛ لذا برخی فعالیت‌های اصلاحی در ساختارها معطوف به اصلاح نیروی انسانی و پاکسازی و سالم‌سازی ادارات از وجود عوامل رژیم قبلی برای رفع فساد و بی‌دینی به‌طور گسترده به اجرا در آمد. اصلاحات معطوف به برنامه‌های درسی خط دیگر این روند بود که هر چند باریک بود، اما وجود داشت. حل مسائل مدیریتی و نظارتی نیز در قالب قانون اداره دولتی مدارس غیردولتی شکل گرفت. یکی از موارد جالب خلاف روایت غالب در مورد دولتی کردن‌ها که هم‌نشینی دولتی و غیرانتفاعی را در کنار هم دارد، قانون اداره واحدهای آموزشی غیردولتی به صورت دولتی مصوب ۱۳۵۸/۱۲/۲ است. این قانون را که توسط شورای انقلاب تصویب شد، حاصل پافشاری‌های رجایی و دیدگاه‌های چپ سوسیالیستی او می‌دانند. درحالی‌که این قانون در دولت موقت مکتوب شده بود.

قانون هدف خود از اداره دولتی کلیه واحدهای آموزشی غیردولتی دائر یا دارای مجوز را توزیع عادلانه امکانات آموزشی و بهره‌گیری صحیح از آموزش رایگان طبق بند سی

## تحلیل تاریخی ایجاد مدارس غیرانتفاعی بعد از [۱۰۰]

قانون اساسی اعلام می‌کند. در حالی که اولین تبصره آن ضرورت مشارکت مردم در امر تعلیم و تربیت و امکان همکاری داوطلبانه برای اداره به صورت غیرانتفاعی و البته براساس ضوابط دقیق آموزش و پرورش است. در تبصره سه نیز تکلیف انواع مدارس را روشن می‌کند. مدرسی که از سوی آموزش و پرورش واگذار شده بود در حکم انفال در اختیار دولت قرار می‌گیرد. درباره مدارس استیجاری، وزارتخانه قائم مقام مستأجر معرفی می‌شود و در رابطه با مدرسی نیز که ملک متعلق به مؤسسه یا گروه یا صاحب امتیاز باشد، دولت اجاره‌بهای عادلانه، طبق نظر کارشناس رسمی، پرداخت خواهد کرد و اداره مدرسه را بر عهده خواهد داشت؛ بنابراین مشخص است این صورت از ملی کردن شامل انتقال حق مالکیت مدرسه یا واحد آموزشی به دولت است، نه مصادره زمین. در اینجا ملی کردن و عمومی کردن آموزش امری است که توسط دولت محقق می‌شود؛ لذا اداره دولتی مدارس با معنای عرفی که از دولتی کردن به معنای انتقال مالکیت و مصادره درک می‌شود، متفاوت است. چنانکه طبق تبصره ۳، خود دولت است که درباره امکان مشارکت غیرانتفاعی مردم، طبق ضوابط، قاعده‌گذاری می‌کند. تصور از غیرانتفاعی نیز در اینجا به معنای عدم سودآوری اقتصادی است. دولت به این مدیریت نیاز داشت تا قدرت و نظارت سراسری و متمرکز لازم جهت تولید سوژه‌های مطلوب خود در همه گروه‌های جمعیتی را در اختیار داشته باشد. نگرانی ذهن ایدئولوژیک حکومت، هم درباره تربیت سوژه دانش‌آموز هم نسبت به نیروهای غیرانقلابی آموزش و پرورش، معلم یا مدیر، حجت واضحی بود بر لزوم تغییرات ساختاری مثل حذف مدارس مختلط، تغییر برنامه‌های آموزشی و تغییر مدیریت و تغییرات در سوژه مثل جذب و تربیت معلمان در این گفتمان جدید. در سال ۱۳۵۹ خبر این قانون را رجایی که بعد از استعفای دکتر شکوهی، وزیر آموزش و پرورش دولت موقت، به کفالت این وزارتخانه رسیده بود، اعلام کرد. به نظر حاضری این لایحه به دو علت تصویب شد: یکی برای پاکسازی نیروهای انسانی آموزش و پرورش از کمونیست‌ها و درباری‌ها و دیگری رفع بی‌عدالتی و مقابله با نابرابری‌ها که مدارس خصوصی سمبل آن بود (حاضری، ۱۳۷۷: ۶۹). قابل توجه آنکه در طول این مناقشه، ردپایی از نسبت ساختار آموزشی و نحوه مدرسه داری با تعلیم و تربیت مشاهده نمی‌شود.

به هر حال هدف‌گذاری حکمرانان کشور، تعیین مدیریت برای تثبیت نظم جدید در این مدارس بود، بعد از مقاومت چند مدرسه خاص و عدم موفقیت در تعیین مدیریت، گفتمان نظارت با تقلیل‌گرایی جایگزین بحث مدیریت شد. این مدارس نسبت به مدیریت با تعصب برخورد کردند؛ چراکه می‌دانستند مدیران معروف به حجتیه‌ای این مدارس

اولویت تغییرات هستند، اما آن‌ها همه دارایی این مدارس را در حضور مدیران خود می‌دیدند. کاستی اصلی در تحلیل کادر و وابستگان به این مدارس بی‌توجهی به تغییر موقعیت تاریخی خودشان بود که در بحث مناقشه اسلام سیاسی به ریشه‌های آن پرداخته خواهد شد.

### مناقشه اسلام سیاسی

هدف انقلاب اسلامی نقش‌آفرینی دین در همه شئون زندگی و برابری دیانت و سیاست بود. یکی از حوزه‌هایی که ذیل پیوند دین و سیاست اهمیت حیاتی دارد، مسئله آموزش است؛ لذا وقتی چند مدرسه خاص<sup>۱</sup> مشهور به حجتیه که حتی از انقلاب مکانیسم جدایی دین از سیاست را سرلوحه داشتند، مقاومت نمودند مسئله نظام آموزشی وارد مناقشه شد. این مدارس گروه‌های مخاطب محدود و خاص، شرایط پذیرش مستقل، هزینه‌های قابل توجه، آزمون‌های داخلی، سرفصل‌های مستقل و برنامه کاری متفاوت داشتند. درحالی‌که انتظار مردم از شرایط پس از انقلاب، برچیده شدن امتیازات خاص برای طبقات و گروه‌های خاص به نفع ایجاد عدالت و برابری برای عموم بود؛ ولی این مدارس می‌خواستند بعد از انقلاب بدون توجه به تغییر شرایط حاکمیتی و اجتماعی رویه‌های خود را پیش ببرند. درواقع این مدارس از ابتدا برای خود وظیفه اصلاحی و تربیتی بخش خاصی از جمعیت دانش‌آموزان را در نظر گرفته بودند که به نظرشان اصیل‌تر بودند و تلاش برای آن‌ها مؤثرتر بود. «کارکردن روی شاگردهایی که از خانواده‌های اصیل و ریشه دارند، نسبت به بچه‌های خانواده‌هایی که کمتر به این امور پای‌بندند و اهمیت می‌دهند، مؤثرتر است» (پیری و ضیایی موحد، ۱۳۹۶: ۲۵).

این مدارس موفق می‌شوند با قدرت و نفوذ، خود را از زیر حکم قانونی حکومت و نظارت دولت خارج کنند. به این صورت که در جلسه مورخ ۱۳۵۹/۵/۲۵ هیئت وزیران، طی تصویب‌نامه‌ای ادامه فعالیت مدارس غیرانتفاعی اسلامی را تحت شرایطی قانونی می‌کند. تدوین آیین‌نامه اجرایی برای تعیین مدیریت و معاونت این مدارس به ستاد انقلاب فرهنگی محول می‌شود. در تاریخ ۱۳۵۹/۶/۲۲ ستاد انقلاب فرهنگی آیین‌نامه اجرایی این‌گونه مدارس را به آموزش و پرورش ابلاغ می‌کند و فعالیت تعدادی از مدارس را مجاز اعلام می‌کند. با وجود این مصوبه از یک سو رجایی و برخی دیگر از مسئولان

۱. دو دبیرستان پسرانه علوی و نیکان، مدرسه راهنمایی و دبیرستان احمدیه و مدرسه دخترانه دوشیزگان اسلامی چهار مدرسه‌ای هستند که از پذیرش این قانون استنکاف کردند. هیچ مدرسه‌ای از مجموعه جامعه تعلیمات اسلامی در این بین نبود و این مجموعه همه مدارس خود را تحویل دولت داد (روشن‌نهاد، ۱۳۸۴: ۷۱).

آموزش و پرورش همچنان به مخالفت‌های خود ادامه می‌دهند و از سوی دیگر اصحاب این مدارس شرایط را برای فعالیت مناسب نمی‌دانستند.

هاشمی رفسنجان‌ی در خاطرات سال ۱۳۶۰ خود به تاریخ ۲۵ مهر چنین یادداشت می‌کند: «بعد از ظهر گروهی آمدند و از فشاری که بر مدارس خصوصی اسلامی وارد می‌شود، گله داشتند» (هاشمی رفسنجان‌ی سال ۱۳۶۰، ۱۳۷۸: ۲۷۹). مدیر مدرسه روشنگر از مشکلاتی که این فشارها ایجاد کرده بود، گفته است: «چون بعد از انقلاب مدرسه‌ها را دولتی کرده بودند و می‌گفتند نباید مدرسه غیردولتی داشته باشیم. کمک مالی مردم به مدرسه کم شده بود» (حدادیان و دیگران، ۱۳۹۷: ۱۰۹). گفته‌های وی مقاومت این مدارس در برابر این قانون و عدم واگذاری غیرقانونی بعضی مدارس را نیز تأیید می‌کند. مدیر مدرسه نیکان نیز یک سوی این تقابل را دولت و سوی دیگر را مسئولان مدرسه و دانش‌آموزان آن‌ها می‌داند که منجر به جلسات و پیگیری‌های مدام اعضای مدرسه شد (کاشانی و حید، ۱۳۹۴: ۵۴).

رویکرد آموزشی آن‌ها تا حد زیادی نشئت‌گرفته از خاستگاه اندیشه جدا کردن آموزش و تربیت از سیاست و قرائت اختصاصی از برخی اندیشه‌های اسلامی در زمینه تعلیم و تربیت بود که نمی‌توان آن را فلسفه تعلیم و تربیت نامید. گفتمان تربیتی این جریان را می‌توان به نام «حصر و صیانت» نامگذاری کرد که بیشتر از همه بر ممنوعیت، محدودیت‌های فیزیکی، گزینش و یکدست کردن مصنوعی محیط مبتنی است؛ آن هم صیانت از عده‌ای محدود با خرده‌فرهنگی مشخص. در این منطق اصلاح‌کنندگان، افرادی فعال، هدایت‌کننده و اصلاح‌شوندگان افرادی منفعل و پیرو تصور می‌شوند. این رویکرد اصلاحی در نظام تعلیم و تربیت به رویکرد مهندسی اجتماعی معرفی است. بنابر تعریف در رویکرد مهندسی اجتماعی تمام عیار و کلان‌نگر است و از این منظر برای آموزش و پرورش وظیفه‌ای ارشادی - تجویزی تعیین می‌شود (باقری، ۱۳۸۶). لازمه این نوع تربیت ایجاد حصار و صیانت است (نیک‌نشان و دیگران، ۱۳۹۵). علم‌الهدی (۱۳۸۱) معتقد است، پس از مواجهه جامعه مذهبی با جریان سکولار و غلبه آن بر آموزش و پرورش رسمی کشور بود که تربیت تحریمی به‌عنوان اولین عکس‌العمل دین‌باوران به تربیت سکولار شکل گرفت؛ ولی به زعم (باقری، ۱۳۸۴) ایده مهندسی اجتماعی تمام‌عیار و تلاش برای ایجاد مدینه فاضله با تربیت قرنطینه‌ای، از بدفهمی نسبت به اصل مهدویت ناشی شد.

نمایندگان مجلس نیز در جلسات فروردین ۱۳۶۵ در بحث‌های صحن علنی مجلس پیرامون کلیات طرح اصلاح لایحه قانون اداره واحدهای آموزشی غیردولتی به صورت دولتی

استدلال‌هایی با محوریت این مسئله دارند. عمدتاً مخالفان تصویب قانون آقایان حائری‌زاده و دوزدوزانی به مسئله جدایی دین از سیاست در این مدارس می‌پردازند.<sup>۱</sup> هر چند در مراحل نهایی خصوصاً بعد از فرمایشات امام در خرداد ۱۳۶۵ اولویت مشارکت مردم بر نگرانی از گسترش عقیده جدایی دین از سیاست در مدارس غلبه می‌یابد. موسوی، نخست‌وزیر وقت، در صحبت‌های خود می‌گوید: «موضع‌گیری عده بسیار کمی که اعتقاد به تفکیک سیاست از دین دارند و سعی می‌کنند این عقیده را در مدارس پیاده کنند، نباید ما را وادارد که از ارزش بالای کمک اولیا در اداره مدارس غافل بمانیم» (جمهوری اسلامی، ۲۱ خرداد ۶۵: ۱۲).

در مجموع مقاومت آن‌ها راهی را باز کرد که در سرنوشت کل سیستم آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران تا امروز مؤثر بوده است. نه آنکه اگر مقاومت آن‌ها نبود و همه مدارس به دولتی شدن تن می‌دادند، هیچ‌وقت این راه طی نمی‌شد، اما بودن آن‌ها نیرویی مهم در شکل دادن به وضع امروز آموزش رسمی کشور بود. حتی مقاومت‌ها در برابر آن‌ها جریان‌ساز بود. تأسیس مدرسه عالی شهید مطهری توسط امامی‌کاشانی یکی از مظاهر این مقاومت‌ها بود.

### اقتصاد سیاسی ایجاد مدارس غیرانتفاعی

#### تنش گفتمان‌های سیاسی

بعد از شهادت محمدعلی رجایی که مهم‌ترین پشتیبان طرح اداره دولتی بود، سید کاظم اکرمی، وزیر آموزش و پرورش و مهندس موسوی جدی‌ترین مخالفان مدارس غیرانتفاعی بودند. اکرمی می‌گوید: «ما اعتقادی به جداسازی فرزندان این آب‌وخاک نداشتیم و می‌گفتیم اگر وضع معلم و آموزش و پرورش درست شود، بچه مستعد، چه پولدار چه مستضعف باید در کنار برنامه‌های معمولی مدرسه، از برنامه‌های فوق‌العاده برخوردار شود» (اکرمی، ۱۳۸۹: ۲۱۳). تحلیل‌های وی با اولویت دادن به بحث عدالت و اشاره به مبارزان و زندان‌رفته‌ها آشکارا رویکردی را بازنمایی می‌کند که به چپ شناخته می‌شود. در مقابل، عمده‌ترین حامیان مقاومت این مدارس از بین راست‌ها بودند. دوگانه راست و چپ این مسئله را در قالب دوگانه عدالت و مشارکت بخش خصوصی پیش می‌برد که دال مرکزی گفتمان‌های سیاسی آن‌ها بود. صحنه جهانی، جنگ سرد و نظام دو قطبی

۱. حائری‌زاده که در جایگاه مخالف صحبت می‌کند، بیان کرد: «درس‌هایی هم که آن‌ها می‌دهند جدایی دین از سیاست و بحث‌های سیاسی که مسئله دیگری است». آقای دوزدوزانی می‌گوید: «این قبیل مؤسسات مواضعشان مشخص است ما نمی‌توانیم تأمل نکنیم. بعضی مسائل را باید امروز برای آینده و آتیه انقلاب ببینیم. نمی‌توانیم کسانی را که نسبت به کیان انقلاب، ارزش‌ها و دستاوردهای انقلاب و محور اساسی انقلاب نظرات منفی داشتند اینجا بگوییم. همه رقم اقتدار و اختیار داده‌ایم» (روزنامه رسمی مذاکرات جلسه علنی مجلس شورای اسلامی، جلسه ۲۵۸، شماره ۱۲۰۳: ۲۹-۲۰).

## تحلیل تاریخی ایجاد مدارس غیرانتفاعی بعد از [۱۳۸۰]

بود. مهم‌ترین عرصه بروز آن در میان دو جناح سیاسی، بحث اقتصاد دولتی و اقتصاد آزاد بود (ناطق‌نوری، ۱۳۸۴: ۲۵-۲۶) و در مناسبات بالاترین مقام‌های اجرایی کشور تأثیر می‌گذاشت. اختلاف‌ها در خاطرات رفسنجانی سال ۱۳۶۱ (رفسنجانی، ۱۳۸۰: ۵۴ و ۱۵۹) و سال ۱۳۶۲ (رفسنجانی، ۱۳۸۱: ۵۴ و ۶۲ و ۱۷۰) منعکس شده است. اختلاف فقها، خصوصاً در مجلس خبرگان قانون اساسی خود را بروز داد. «روحانیون مبارز دارای گرایش چپ اقتصادی مایل به مداخله دولت در اقتصاد، فقه پویا و در مقابل روحانیت مبارز معتقد به قواعد اقتصاد آزاد بازار و فقه سنتی بودند» (میرسلیم، ۱۳۸۴: ۲۴۱). آرای نمایندگان مجلس نیز بسته به مناسبات چپ و راست شکل می‌گرفت. اختلاف‌های دو جناح در حزب جمهوری اسلامی نیز وجود داشت. طرف سوم، به‌جز روحانیون و سیاسیون، بازاریان بودند که عمدتاً در کنار رویکرد روحانیت سنتی تعریف می‌شدند (بشیریه، ۱۳۸۱: ۴۴-۴۶). حزب مؤتلفه که ابتدا در داخل حزب جمهوری اسلامی تعریف می‌شد، نماینده برجسته این جریان بود. اقدامات فرهنگی مثل تأسیس مدارس و اقدامات اجتماعی و اقتصادی مثل تأسیس صندوق‌های قرض‌الحسنه (احمدی امویی، ۱۳۹۶) عرصه حضور پررنگ بازاریان انقلابی بود. بعد از پایان دولت موسوی جریان راست سیاسی، برنامه تعدیل ساختاری را در دستور کار قرار داد. جریان چپ برای کمتر از یک دهه منتقد این برنامه بود، اما به تدریج ذیل هژمونی جهانی نئولیبرالیسم و اقتصاد نئوکلاسیک در آن هضم شد. تعدیل ساختاری بسته سیاستی و اجرایی است که در بستر تاریخی تحولات نیمه دوم قرن بیستم غرب پدید آمد. هرچند در غالب شوک درمانی از دهه ۱۹۳۰ در شیلی شروع شده بود (مونک، ۱۳۹۴: ۱۰۷). این استراتژی‌های در طول دهه‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ در بسیاری از کشورهای در حال توسعه به‌عنوان برنامه تعدیل با مشابهت‌های بسیار و تفاوت‌های اندک با پیگیری استراتژی‌های بازارمحور و مکانیزم رخنه به پایین به اجرا درآمد. انجام این سیاست‌ها ضمانت اعطای وام به کشورهای فقیر و در حال توسعه بود. هدف آن دگرگونی نهادها و ساختارهای از راه مقررات‌زدایی، خصوصی‌سازی، آزادسازی ارز بود. با این فرض که تحت اصلاحات ساختاری منطق بازار خودکار اقتصاد بازار آزاد عمل کرده، رقابت به جای دولت‌سالاری در اقتصاد حاکم می‌شود، قیمت‌ها و دستمزدها حقیقی می‌شود، هزینه‌ها و یارانه‌ها کم شده است و بهره‌وری افزایش می‌یابد، سرمایه‌های خارجی سرازیر می‌شود و با تنزل ارزش پول ملی صادرات افزایش می‌یابد. ایران با یک دهه تأخیر نسبت به عمده کشورهای از میانه دهه ۱۳۷۰ به این سیاست‌ها گرایش پیدا کرده و با روی کار آمدن دولت هاشمی به‌طور غیررسمی و بدون درگیر کردن نخبگان و عموم این

سیاست‌ها را خصوصاً در زمینه خصوصی‌سازی با سرعت و بدون ترتیبات علمی، قانونی و اجرایی لازم آغاز کرد.

در مجلس دوم شورای اسلامی که با اکثریت جناح چپ در کل کشور تشکیل شد به تاریخ ۱۳۶۴/۱۰/۲۹ کمیسیون آموزش تبصره یک قانون «اداره واحدهای آموزشی غیردولتی به صورت دولتی» را به صورت ماده واحده‌ای تصویب و به مجلس شورای اسلامی ارائه کرد. طی آن تهیه آیین‌نامه نحوه مشارکت مردم در اداره مدارس غیرانتفاعی به عهده آموزش و پرورش گذاشته شد. کلیات طرح، طی دو جلسه علنی ۱۹ و ۲۴ فروردین ۱۳۶۵ در صحن علنی مجلس به بحث گذاشته شد (روزنامه رسمی مذاکرات علنی مجلس شورای اسلامی، جلسه ۲۵۷، شماره ۱۲۰۰۲: ۲۴-۲۸) (روزنامه رسمی مذاکرات جلسه علنی مجلس شورای اسلامی، جلسه ۲۵۸، شماره ۱۲۰۰۳: ۲۹-۲۰) (رسالت، شماره ۷۳، دوشنبه ۲۵ فروردین ۱۳۶۵: ۵ و ۷). از صحبت‌هایی که امضاکنندگان طرح، از جمله حائری و دوزدوزانی که خود از جناح چپ بودند، در صحن مجلس انجام دادند به نظر می‌رسد این نمایندگان با هدف رفع مشکل نظارت وزارت آموزش و پرورش بر مدارس معدود و خاص، اقدام به تهیه و ارائه آن به کمیسیون کرده بودند؛ ولی طرحی که از کمیسیون خارج شده بود تغییر ماهوی با طرح اولیه داشته و اهداف دیگری را دنبال می‌کرده است. مخالفان هم دغدغه قانون، فرهنگ، سیاست و اقتصاد دارند. عمده مخالفت‌ها شامل غیرقانونی بودن مدارس غیردولتی و به تبع آن موضوعیت نداشتن تهیه آیین‌نامه برای آن، ایجاد و گسترش نابرابری حاصل از قانونی شدن این مدارس به نفع صاحبان قدرت سیاسی و اقتصادی، مسئله نبودن این موضوع در جامعه و انحصار آن به دو مدرسه در تهران، گسترش فرهنگ طبقاتی، جدایی دین از سیاست و انقلابی نبودن این مدارس و نپذیرفتن نظارت و برنامه‌ریزی کلان از سوی این مدارس بود<sup>۱</sup>. موافقان بیشتر استدلال کردند که این طرح به کاهش هزینه‌های جاری دولت کمک می‌کند و بیشتر از مسئله آموزش عمومی، نگران تعیین وضع مدارس و خواهان غیرانتفاعی شدن و راهی برای مشارکت بودند؛ در زمینه عدالت نیز معتقد بودند با دریافت از طبقات مرفه و پردرآمد کمک‌هایی برای طبقات پایین و مستضعف فراهم می‌شود و این‌گونه بر چالش عدالت پاسخ می‌دهند. عدم دریافت اجباری شهریه و واقعاً غیرانتفاعی بودن و ایجاد زمینه مشارکت مردم در ایجاد

۱. غیر از دو دبیرستان پسرانه علوی و نیکان، از مدرسه راهنمایی و دبیرستان احمدیه و مدرسه دخترانه دوشیزگان اسلامی نیز در زمره این مدارس نام می‌برند که از شورا اجازه ادامه فعالیت گرفتند

۲. کریمی، علوی تبار و دوزدوزانی در هر دو جلسه، به همراه مهدوی و حائری به عنوان مخالف صحبت کردند.

## تحلیل تاریخی ایجاد مدارس غیرانتفاعی بعد از [...]

مدرسه از صحبت‌های آن‌ها در قابل استخراج است.<sup>۱</sup> نشانه‌هایی وجود دارد که در این لحظه تاریخی مدارس غیرانتفاعی عملاً به‌عنوان مدارس خصوصی و بعضاً برای فعالیت اقتصادی و انتفاع هم شناخته می‌شدند.<sup>۲</sup> استفاده از لفظ مدرسه خصوصی نشان می‌دهد همچنان غیرانتفاعی به معنای عدم سود مالی برای قرارگرفتن در لایحه قانونی مد نظر قرار دارد و توجیه اصلی این لایحه است، اما درعین حال نشان از آگاهی قانون‌گذاران برکنه خصوصی و انتفاعی بودن آن دارد. ظاهراً موافقان و مخالفان در کلام و واژه بر سه چیز توافق دارند: ضرورت نظارت دولت و آموزش و پرورش، ضرورت تحقق عدالت و ضرورت مشارکت. منتها یک گروه تصویب این قانون را ابزار تحقق آن‌ها می‌داند و گروهی دیگر این طرح را رافع مشکلات نمی‌بیند؛ چراکه اساس درک و تعریف دو گروه از این مفاهیم متفاوت است و به تبع آن سیاست‌ها و راهبردهای تحقق آن را متفاوت می‌بینند. خصوصاً صحبت‌های کارشناسی که نشان‌دهنده ایده هر گروه قرار است چگونه محقق شود، مطرح نیست. کمبود بزرگ دیگر بی‌توجهی و نبود کارشناسی‌های تخصصی تعلیم و تربیتی است. کانون دعوا هم در فضای قانون‌گذاری و هم در روزنامه‌ها حول دوگانه دولتی - خصوصی و بی‌ارتباط با مسئله حکمرانی در آموزش و پرورش و دغدغه‌های تعلیم و تربیتی شکل می‌گیرد. ماجرا با سخنرانی خردادماه امام درباره مشارکت مردم در همه امور از جمله بازگانی و مدارس ختم شد.<sup>۳</sup> هرچند از صحبت‌های امام به نظر می‌رسد، ایشان ایده کلی حضور مردم و مشارکت مردم را مد نظر دارند و نه تئوری خاصی برای نحوه و چگونگی این حضور و مشارکت؛ اما ذکر ساخت مدارس، تجارت و دانشگاه آزاد حکم نهایی در این مصداق‌های خاص قلمداد شد. آن‌گونه که بعدها اعتراف شد، هر گزاره قابل مصادره‌ای برای گفتمان‌سازی و برساخت حقیقتی مطابق نفع و صلاحی‌های شخصی و حزبی از

۱. هراتی، توسلی‌زاده، احمدی، هجرتی و مریم بهروزی به‌عنوان موافق صحبت کردند.

۲. دزی نجف‌آبادی پیشنهاد می‌کند در خصوصی تأمین منابع مالی مشارکت و سرمایه‌گذاری در امور انتفاعی با ماهیت فرهنگی و آموزشی اضافه شود. هادی خامنه‌ای در مخالفت با این پیشنهاد بیان می‌کند که باید دقت شود با چه کیفیتی بنا شد مدرسه خصوصی درست شود. قاسم مهرزادصدیقانی مدارس غیرانتفاعی را به جهت دریافت حقوق و منفعت و سود موجود غیرانتفاعی نمی‌داند (مذاکرات جلسه علنی مجلس شورای اسلامی، جلسه ۲۵۸، شماره ۱۲۰۳: ۲۹-۲۰).

۳. «مردم را در امور شرکت بدهید، در تجارت شرکت بدهید، در همه امور شرکت بدهید مردم را در فرهنگ شرکت بدهید. مدارس را که مردم می‌خواهند درست کنند کارشکنی نکنید برای آنها. البته نظارت لازم است، انتقاد هم لازم است لیکن کارشکنی نکنید. بین خودتان برادر باشید. علی‌هذا شیاطین در پی این هستند که از این راه پیش بروند که بین جناح‌ها اختلافی ایجاد کنند. اعتنایی نکنید به این شیاطین دانشگاه‌ها باید مردم در آن دخالت داشته باشند. مردم خودشان به‌طور آزاد باید دانشگاه داشته باشند منتهی دولت نظارت باید بکند» (جمهوری اسلامی، ۲۰ خرداد ۶۵).

جانب جناح راست، حزب مؤتلفه و بازاری‌ها استفاده می‌شد. هاشمی نیز این فرمایشات را نصیحتی دانست که نباید روی زمین بماند (جمهوری اسلامی، ۲۱ خرداد ۶۵: ۱۰ و ۱۱). کلیت صحبت‌های امام مخالفی نداشت و همه در اصل لزوم حضور و مشارکت مردم اجماع داشتند و آنچه مورد اختلاف بود چگونگی و حدود اجرای آن در شرایط زمانی بود.

### اقتصاد جنگی

اولین تکانه اقتصادی بعد از انقلاب اسلامی ایران با خود پدیده انقلاب روی داد و شوک دوم نفتی ۱۹۷۹ م. آغاز شد؛ اما از این شرایط به واسطه انتظارات انقلابیون به عنوان یک فرصت تاریخی برای کاهش وابستگی به نفت استفاده شد (دژپسند و رئوفی، ۱۳۸۷: ۹۳). دولت در گزارشی که سال ۱۳۶۳ منتشر می‌کند، سال‌های ۱۳۵۸ و ۱۳۵۹ را دارای روند مطلوب اقتصادی گزارش می‌کند؛ افزایش بودجه اعتبارات عمرانی، بهبود شاخص تولید کارگاه‌های بزرگ صنعتی، بهبود شاخص ساختمان‌های تکمیل‌شده شهری و افزایش سرمایه‌گذاری بخش خصوصی از آن جمله هستند. این بهبود می‌تواند نشان دهد، سیاست‌های ملی‌سازی دولت در کمی بیش از یک سال بعد از انقلاب موفق ظاهر شده است، اما با شروع جنگ دستاورد مهم انقلاب در کاهش وابستگی نفتی و هزینه‌های نظامی به ناگهان از بین رفت. دوره ۱۳۵۹ و ۱۳۶۰ درآمد ناشی از صدور نفت به شدت افت می‌کند و سال‌های رکود رقم می‌خورد. دولت به حوزه توزیع توجه خاص نشان داد. دولت مردمی وظیفه حمایت از همه اقشار خصوصاً محرومان و مستضعفین را بر عهده داشت و مصمم بود که نباید توزیع به دست‌های نامرئی سپرده شود. شرایط بعد از انقلاب و جنگ بستر مناسبی برای سوءاستفاده از بازار ایجاد کرده بود و هدف سیاست‌های دولت مقابله با آثار و عواقب منفی بازار برای کسانی بود که برای رفع نیازهای اولیه خود نیز مشکلات جدی داشتند. به این ترتیب دولت از هر دو نوع سیاست‌های رفاهی مبتنی بر مزایای همگانی و همین‌طور مزایای مشروط به استطاعت برای گروه‌هایی خاص استفاده کرد و موفق شد از طریق تأمین یا یارانه‌بندی برخی کالاها و خدمات، نقش مهمی در کاهش نابرابری در میان طبقات مختلف جامعه ایفا کند. فاصله پیروزی‌های ایران در فتح خرمشهر و فاو از ۱۳۶۱ تا ۱۳۶۴ همراه با رونق نسبی اقتصاد نیز بوده است (بنگرید به عظیمی ۱۳۷۴: ۲۸-۲۹). از سال ۱۳۶۳ که روند نزولی درآمد نفت آغاز شد و برای سه سال تداوم یافت).

۱. علاءالدین میرمحمدصادقی: «هنگامی که امام این جمله تاریخی را گفتند ما تمام سعی خود را به کار بستیم تا این فرمایشات را هرچه بیشتر منتشر کنیم. جمله امام را هر کجا که می‌شد نصب کردیم. حتی در جلساتی که مدیران دولتی در اتاق بازرگانی می‌گذاشتند هدف ما فضا سازی مفید بود. سعی می‌کردیم از بین جملات مدیران دولتی و مسئولان حکومتی جملاتی را استخراج کنیم» (مهرجو و غفاریان، ۱۳۹۱: ۲۲۱).

مسئله تأمین مالی دولت برای هزینه‌های جاری در آموزش و پرورش مورد احتجاج بود. مدام گفته می‌شد، هزینه‌های جاری دولت افزایشی است و اگر با همین روند ادامه یابد، در آینده یک ریال نخواهیم داشت که آجر روی آجر گذاشته شود. پنجاه درصد هزینه‌های جاری مربوط به دو دستگاه وزارت آموزش و پرورش و وزارت بهداشت و درمان و آموزش پزشکی بود.<sup>۱</sup> مزیقه مالی دولت تا آن حد فوری و عاجل تصویر شد که گویی فرصتی برای اندیشه‌ورزی درباره انواع مشارکت و یافتن راه‌حلی بدیع نیست. ضرورت مالی به ضرورت مشارکت و به ضرورت دریافت شهریه از طبقات بالا به امید خرج برای طبقات پایین در آموزش و پرورش منجر شد. مشارکتی که از این رهگذر بحث می‌شد و رقم می‌خورد صرفاً مشارکت مالی بود بدون ارتباط به اندیشه‌های تربیتی، آموزشی یا حتی سیاسی. صحبت از آزادی و حق انتخاب یا اقتصاد آموزش در این دوران در متن گفتارها نیست. چنانکه اساس جایی برای اظهار نظر اندیشه تربیتی باز نشده و مداخله‌ای از جانب صاحب‌نظران آموزش و پرورش صورت نمی‌گیرد؛ بلکه ضرورت و نیاز مالی از یک سو و وجود انگیزه و پول در نزد عده‌ای مؤمن و متمکن که آماده سرمایه‌گذاری خیریه در آموزش و پرورش بودند از سوی دیگر، به‌عنوان حقیقت وضع موجود تولید می‌شد؛ پس قاعده‌گذاری برای قانونی کردن وجود مدارس غیرانتفاعی به‌عنوان درست‌ترین ایده ممکن شد. در پذیرش چنین قاعده‌ای قطعاً واقعیت ادامه جنگ و شرایط اقتصادی تأثیرگذار بود. در سال ۱۳۶۶ درآمد نفت اندکی بهبود یافت و به بیش از ۹ میلیارد دلار رسید، اما در سال ۱۳۶۷ باز هم افت کرده و به ۵/۷ میلیارد دلار کاهش یافت. گزاره رایج آن بود که وخیم‌تر شدن دوباره اقتصاد بعد از دوره بهبود نسبی ابتدای دهه، روحیه عمومی حتی در جبهه‌ها را تضعیف کرده است. هزینه‌های جاری برای پرداخت حقوق و دستمزد که سهم زیادی از هزینه‌های آموزش و پرورش را هم شامل می‌شوند به هر نحو باید تأمین شوند. با وجود چنین گفتارهایی دولت اهتمام به حفظ رضایت عمومی و افزایش رفاه اجتماعی را در دستور کار داشت. کارنامه مجموعه حکومت در این دوره موفق بود. شاخص‌های مثبت، مثل نداشتن بدهی خارجی، افزایش سهم امور اجتماعی از کل هزینه‌ها، ثبات شاخص‌های فقر و نابرابری، افزایش سرمایه‌گذاری‌ها در آموزش و بهداشت، افزایش نرخ

۱. یکی از نمایندگان می‌پرسد: «ما الان نه‌ونیم میلیون دانش‌آموز ۶ تا ۹۲ ساله به مدرسه راه‌نیافته داریم (طبق آماری که خود وزارت داده است) این‌ها واجب‌التعلیم هستند که باید به مدرسه بروند. برای آن‌ها نیاز به فضای آموزشی است، نیروی انسانی است، وسایل آموزشی است که در واقع برای این تعداد ۲۵ هزار کلاس لازم است، ۴۹ هزار نفر کادر آموزشی لازم است. خوب برای این مدارس و برای این افراد باید چه فکری بشود، از کجا باید بودجه‌اش تأمین بشود؟» (مذاکرات جلسه علنی مجلی شورای اسلامی، جلسه ۲۵۸، شماره ۱۲۰۰۳: ۲۰).

رشد سرمایه‌گذاری بخش خصوصی خصوصاً در ماشین آلات، افزایش سهم ارزش‌افزوده بخش‌های کشاورزی، صنعت و خدمات نسبت به دوره قبل و بعد از خود، بهبود ضریب جینی شهری و روستایی، اعمال سختگیرانه قانون عملیات بانکی بدون ربا و به‌طور کلی حمایت از تولید محوری و بهبود در برخی متغیرهای مهم اقتصادی در این دوره مورد اذعان است (دژپسند و رئوفی، ۱۳۸۷: ۱۴؛ قسیمی، ۱۳۹۶: ۳۶؛ مؤمنی، ۱۳۹۲). در خود بخش آموزش و پرورش تلاش‌های مستمری در مورد آموزش رزمندگان جبهه‌ها، ایثارگران، مهاجران مناطق جنگ‌زده، معادین و فرزندان شهدا<sup>۱</sup> مثل تأسیس مجتمع‌های آموزشی رزمندگان در جبهه و پشت جبهه، توزیع رایگان کتاب‌ها برای رزمندگان، اعطای امتیاز برای شرکت در کنکور و قبولی در دانشگاه، مدارس ویژه ایثارگران و فرزندان شهدا، مدارس سپاه، تأسیس ستاد بازسازی و نوسازی مدارس و از این دست انجام شد (بنگرید به سازمان امور موزه‌ها و یادمان‌های دفاع مقدس، ۱۳۹۶). این شاید اولین بار بود که انقلابیون، رزمندگان و فعالان فرهنگی (که تا به حال عرصه آموزش را به مدارس معروف به حجتیه، بازاریان و نخبگان سیاسی واگذار کرده بودند) به آموزش و پرورش می‌پرداختند. انگیزه‌های اولیه برای تسهیل ادامه تحصیل رزمندگان تبدیل به نهادسازی مفصلی در این حوزه شد. در این تجربه گروه‌های خاصی شناسایی و طبقه‌بندی شدند و تربیت‌های دینی، سیاسی و جهادی، آن‌طور که مطلوب بود، ممکن گشت. نقشی که تجربه مدرسه دارالفنون، سپاه دانش و مدارس جعفری و علوی در تربیت سوژه و تغییرات ساختاری دوره‌های گذشته داشتند، اینجا در ذهن متولیان دیگر در حال رقم خوردن بود و با پایان جنگ و فراغت این نیروها از میدان نبرد به شهر و صحنه آموزش رسمی وارد شد. هرچند با تنگنای مالی دولت و تغییر دولت، امکان استفاده از این ظرفیت در کانال دیگری غیر از وزارت آموزش و پرورش و تأسیس مدارس غیرانتفاعی ممکن شد.

### نقش اندیشه تعلیم و تربیت در ایجاد مدارس غیرانتفاعی

گفتمان اسلامی‌سازی در آموزش و پرورش تداوم منطقی آرمان‌ها و شعارهای انقلاب اسلامی بود. انتظار بر آن بود تا همه احکام اسلام در همه شئون و جنبه‌های زندگی فردی و اجتماعی وارد شود و طبیعتاً این امر نیاز به تعلیم و تربیت داشت و باید از کانال آموزش

۱. در تاریخ ۱۳۶۵/۳/۸ اطلاعیه‌ای صادر شد مبنی بر اینکه فرزندان شهدا از سال تحصیلی جدید در مدارس ویژه تحصیل و ۵ درصد پذیرفته‌شدگان دانشگاه‌ها از این افراد خواهند بود. اساسنامه مدارس ایثارگران (رزمندگان، جانبازان و آزادگان) نیز در ۱۳۶۹/۷/۲ در شورای عالی آموزش و پرورش به تصویب رسید (سازمان امور موزه‌ها و یادمان‌های دفاع مقدس، ۱۳۹۶: ۷۶-۷۵).

## تحلیل تاریخی ایجاد مدارس غیرانتفاعی بعد از [۱۰۰]

رسمی به صورت خاص پیگیری می‌شد؛ لذا شورای اسلامی سازی مدارس تشکیل شد.<sup>۱</sup> در اسفند ۱۳۵۸ به پیشنهاد آقایان رحایی و باهنر در آموزش و پرورش نهادسازی مانند نهاد امور تربیتی در مدارس بنیان نهاده شد و در سال ۱۳۶۰ اداره کل امور تربیتی نیز تشکیل شد. در این نهاد در خصوص نیروی انسانی تأکید بر اهمیت معلم و کادر آموزشی و تربیتی بود. از این رو در ابتدا با تشکیل شورای تدوین کتاب‌های تعلیمات دینی مدارس در سال ۱۳۵۸ عکس، نام و تاریخ پهلوی و شاهنشاهی از تمام کتب درسی حذف و مفاهیمی به کتاب‌ها افزوده شد تا هویت اسلامی- شیعی را در فراگیران تقویت کند. برای نمونه، درس آرش کمانگیر در کتاب فارسی سوم دبستان از سال ۱۳۵۸ به بعد حذف شد و به جای آن دروسی با مضامین اسلامی اضافه شد (نیک‌نشان، ۱۳۹۲). اصلاح کتب و تألیف سندهای تربیتی و سایر تغییرات نهادی در طول چند دهه تغییرات خود بر همین مبنا بوده‌اند؛ یعنی فقدان گفتمان‌های تخصصی مربوط به تعلیم و تربیت. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش در سال ۱۳۶۴ به منظور ایجاد پویایی قلمی و تبادل افکار و تجربه‌ها و نظریات معلمان، صاحب‌نظران، مسئولان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت، فصلنامه تعلیم و تربیت را در حوزه‌های عملی، نظری و پژوهشی منتشر شد. این سازمان از سال ۱۳۵۵ با عنوان سازمان پژوهش و نوسازی آموزشی به وجود آمد و مسئولیت تحقیق در مسائل آموزش و پرورش را بر عهده داشت. به دنبال پیروزی انقلاب اسلامی به دلیل تغییراتی که در اهداف و وظایف آن داده شد، سازمان دستخوش تحول شد و به سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی تغییر کرد (فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۱: ۱۰۶). انتظار جریان‌سازی و گفتمان‌سازی از چنین نشریه تخصصی تعلیم و تربیت دور از انتظار نبوده است، اما مرور مقالات فصلنامه تعلیم و تربیت که بعد از انقلاب از سال ۱۳۶۴ آغاز به کار کرده است، نشان می‌دهد تا سال ۱۳۶۷ یعنی بعد از تصویب قانون تأسیس مدارس غیرانتفاعی مستقیماً با این مسئله به عنوان جدی‌ترین تغییر در آموزش و پرورش بعد انقلاب پرداخته نشده است. در این سال، یک مقاله مرتبط به مدارس غیرانتفاعی چاپ شد.<sup>۲</sup> در طول سال‌های بعد تا پایان دولت مهندس موسوی این نشریه بیشتر بازتاب‌دهنده گفتمان سازمان‌ها و کنفرانس‌های جهانی است. در سال ۱۳۶۷ و تأسیس

۱. اقدامات این سازمان که شاید بتوان آن را تغییرات ساختاری دانست محدود به جدا کردن جنسیتی مدارس مختلف، اجباری کردن پوشش اسلامی، بازبینی کتاب‌های درسی و زدودن عکس‌های زنان بی‌حجاب از کتاب‌ها اشاره نمود (روزنامه اطلاعات، پنجم فروردین ۱۳۶۴ به نقل از نیک‌نشان و دیگران، ۱۳۹۱: ۱۴۶). گزاره‌های دیگری در مورد اسلامی‌سازی ساختار و مناسبات ساختاری مالی، اداری و قانونی وجود ندارد.

۲. در شماره ۳ و ۴ این نشریه مقاله «مدارس غیرانتفاعی کمکی به توسعه آموزش و پرورش» از محمد رضا برنجی (۱۳۶۷) با بحث از تعادل عرضه و تقاضا و ارزش ذاتی مطلوبیت افراد تحلیلی بیشتر اقتصادی ارائه می‌کند تا تربیتی.

قانون مدارس غیرانتفاعی تحلیل‌های اندک مربوط به این موضوع که بیشتر از تحلیل تربیتی، صورت‌بندی اقتصادی داشتند (عزیززاده، ۱۳۶۷؛ برنجی، ۱۳۶۷).

در همان شماره اول غلامعلی حداد عادل چهار شرط برای تغییر آموزش را بر می‌شمرد که قبل از هر نوع تصویری از تغییر لازم است. هماهنگی با نیازها و برنامه‌ریزی‌های توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی اولین مورد آن است. سه شرط دیگر پیش‌بینی برای تربیت معلم، امکان ادامه تحصیل و تبدیل تدریجی است (حدادعادل، ۱۳۶۴: ۱۳-۱۹). صحبت‌های وی که به مدت یازده سال معاون وزیر و معاون پژوهشی وزارت آموزش و پرورش بود؛ توجه به آموزش و پرورش به‌عنوان عامل توسعه و پیشرفت را نشان می‌دهد که در سطح معاونت وزارتخانه توجهات به کارکردهای مدرن آموزش امر مغفولی نیست. در عین حال مرور تجربه‌های جهانی برنامه‌ریزی آموزشی توسط کارشناسان ضمن پذیرش پیوند تاریخی برنامه‌ریزی آموزشی بر اهداف اقتصادی و توسعه از حرکت جهانی به سمت برنامه‌ریزی غیرمتمرکز صحبت می‌کند. مرتضی امین‌فر در مقاله‌ای دیگر در همین شماره به خاستگاه برنامه‌ریزی آموزشی در پیوند با برنامه‌ریزی آموزشی در شوروی و بعد از جنگ جهانی دوم برای تأمین نیروی انسانی لازم برای فعالیت‌های اقتصادی تأکید می‌کند. او در نتیجه‌گیری انتخاب الگوی برنامه‌ریزی آموزشی را متأخر بر الگوی اقتصادی توصیف می‌کند: «برنامه‌های آموزشی هر جامعه با الگوهای اقتصادی خاص آن جامعه ارتباط بسیار نزدیک دارد و مدل‌های اقتصادی جزء لاینفک برنامه‌ریزی آموزشی خواهند بود» (امین‌فر، ۱۳۶۴: ۵۳). وی اصلاحات بدون لحاظ کردن این موضوع را سطحی می‌داند که باید ریشه اقتصادی آن‌ها اصلاح شود؛ چراکه ریشه آموزشی ندارند. این مسئله مورد وثوق صاحب‌نظران این عرصه است. عبدالحسین نفیسی نیز معتقد است، برنامه‌ریزی آموزشی که در شکل نوین خود بعد از جنگ جهانی دوم عمومیت یافت، جنبه اقتصادی قوی‌تری دارد و با عنوان کلی الگوی هزینه فایده و نرخ بازگشت سرمایه‌گذاری (سرمایه انسانی) و الگوی برنامه‌ریزی نیروی انسانی تکمیل شد (نفیسی، ۱۳۷۷: ۷۵).

درواقع یکی از مقوله‌های اصلی برنامه‌ریزی آموزشی الگو و نظریه اقتصادی در نظر گرفته می‌شود که از ابتدا کاربرد نظریه اقتصاد نئوکلاسیک در برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری‌های آموزشی بوده است. از این جهت است که تسخیر برنامه‌ریزی آموزشی توسط اقتصاددانان طبیعی و مسلم دانسته می‌شود. هر چند زیر نقابی از زبان فنی مخفی باشد. پذیرش این نکته که برنامه‌ریزی آموزشی متأخر بر الگوی اقتصادی است؛ یعنی غایت نظام آموزشی برون‌زا و متناسب با الگوی توسعه‌ای یک جامعه معلوم خواهد شد. این گفتمان یعنی

تسلیم گفتمان آموزش و پرورش برای کارگزاری برنامه‌های اقتصادی. این اتفاق در تجربه صنعتی شدن غرب نیز برای نظام آموزشی آن‌ها پیش آمده بود. در مسیر سرمایه‌داری نهاد آموزش و پرورش خود را به راحتی تحت سیطره نهاد اقتصاد قرار داد و وظیفه اساسی خود را که مبتنی بر اخلاق بود، فراموش کرد و وسیله‌ای شد در دست سرمایه‌داران و سرمایه‌جویان. اما این فصلنامه در شرایطی به‌طور جدی به موضوعات نسبت اشتغال و آموزش، کارایی در نظام آموزشی، اقتصاد آموزش و پرورش می‌پرداخت که این سال‌ها برابر با دهه نود میلادی، دنیا برای رشد اقتصادی تغییر رویکردی از تربیت نیروی کار به سوی سرمایه‌گذاری برای گسترش آموزش پایه را دنبال می‌کرد (ساخاروپولوس و هال، ۱۳۷۰)، اما رویکرد حاکم در گسترش نظام آموزشی ایران برگسترش آموزش عالی بود. تأسیس دانشگاه پولی به نام دانشگاه آزاد اسلامی با همین استدلال پیش رفت. همزمان که از سال ۱۳۶۸ ایران سیاست‌های خصوصی‌سازی آموزشی را پیگیری کرد. رویکرد جهانی به آموزش برابری خواهانه بود.

موضوع دیگری که مورد توجه قرار می‌گیرد، عدم تمرکز آموزشی است. به نظر می‌رسد اصحاب تعلیم و تربیت با نگرانی از گفتمان ملی‌سازی و اسلامی‌سازی حکومت تلاش می‌کنند نسبت به تمرکزگرایی رایج در دوران سازندگی و پست انقلابی در تجربه‌های مختلف اخطار دهند. بهرام‌پور با بیان روند تجربه کشورهای تازه استقلال یافته بعد از جنگ جهانی دوم از تمرکز آموزشی به عدم تمرکز نسبت به نارسایی‌های آموزش متمرکز حساسیت نشان می‌دهد. او معتقد است تمرکزگرایی آموزشی موجب بحران‌هایی شد که برنامه‌ریزان سنتی چون کومیز با انتشار کتاب بحران جهانی تعلیم و تربیت در ۱۹۶۸ با ارزیابی آموزش رسمی لزوم تجدیدنظر در آن و روش‌های آموزش غیرمتمرکز چون تعیین مهارت‌های مورد نیاز محل، برنامه‌ریزی برای آموزش غیررسمی یا هزینه‌های کم‌تر، برنامه‌ریزی برای عمران روستا را مطرح کرد. بحران از آنجا بود که از اواسط دهه ۱۹۷۰ و به‌ویژه ۱۹۸۰ در حالی که توسعه کمی رشد قابل توجهی یافته بود؛ اما هنوز تعداد زیادی از کودکان به مدرسه راه نیافته بودند. ملاحظه می‌شود که در آن دوران بی‌سوادی بزرگسالان رو به افزایش است، امکانات و فرصت‌های آموزشی به‌لحاظ کمی و کیفی ناعادلانه توزیع شده و بالاخره کارایی و اثربخشی نظام‌های آموزشی محل تردید جدی است. این وضعیت با فروپاشی کشور اتحاد جماهیر شوروی و بلوک کشورهای کمونیست اروپای شرقی که مهد برنامه‌ریزی متمرکز به شمار می‌رفتند، همزمان شد و بر پیچیدگی وضعیت افزود؛ بنابراین گفتمان غالب تعلیم و تربیت جهانی در طول این دو دهه به سمت برنامه‌ریزی غیرمتمرکز حرکت می‌کرد، اما اوایل دهه ۱۹۹۰ به تدریج برخی الگوهای منطقی برای خروج از این روند

نمودار شد. تأکید آن‌ها بیشتر بر کیفیت آموزشی به جای توسعه کمی، شیوه‌های مدیریت، اثربخشی، تأکید بر برنامه‌ریزی مشارکتی و غیرمتمرکز، تأکید بر انگیزه‌ها و نیروهای بازار کار، دیدگاه خصوصی‌سازی آپ و به‌کارگیری شیوه‌های برنامه‌ریزی بنگاه‌های اقتصادی مبتنی بر شیوه اقتصاد خرد در تصمیم‌گیری‌های روزمره بود (نفیسی، ۱۳۷۹: ۷۴-۷۷). تمرکززدایی توجه به مشارکت‌های مردمی و خصوصی‌سازی در آپ به‌عنوان یک هدف کیفی از سال ۱۳۲۷ و یا شکل‌گیری مطالعات برنامه هفت‌ساله عمرانی اول در برنامه‌های توسعه آپ گنجانیده شد و در هشت برنامه دیگر نیز تکرار گشت (نفیسی، ۱۳۷۹: ۵۸) و (عبداللهی، ۱۳۹۷: ۱۱۴). بدون اینکه نسبتی با تحولات واقعی کشور و مقتضیات و نیازهای آن داشته باشد در نسبت به نظریه‌های غربی تاریخ گذشته مدام تکرار شد.

همین‌طور در این دوره در تاریخ مسئله ردی از اظهارنظرهای کارشناسی شورای عالی تغییر بنیادی آموزش و پرورش که در سال ۱۳۶۴ تأسیس شد، مشاهده نمی‌شود. با اینکه نتیجه فعالیت آن‌ها در غالب طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران در سال ۱۳۶۷ در قالب کتابی منتشر شد، اما ارجاعی به آن در تحلیل‌های این موضوع وجود ندارد. مرتبط‌ترین تخصص به‌لحاظ داشتن صلاحیت کارشناسی در اظهارنظر علوم تربیتی بود که در سکوت به سر می‌برد. رشته تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت نیز در سال ۱۳۶۶ به تصویب شورای عالی برنامه‌ریزی وزارت علوم رسید؛ ولی از ۱۳۷۰ با تأسیس گروه مبانی فلسفی و اجتماعی آپ در دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران فعالیت آن آغاز شد (شعبانی ورکی و محمدی چابکی، ۱۳۸۷، ۳۶). در پایان سال ۱۳۷۰ گردهمایی سراسری بین اعضای هیئت علمی دانشکده‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی و مسئولین وزرات آموزش و پرورش برگزار شد. این کنش آکادمی آن‌قدر مهم بود که محمدعلی نجفی به‌عنوان وزیر آموزش و پرورش در نامه‌ای از محمود مهرمحمدی جهت اهتمام در برگزاری این گردهمایی تشکر کرد و خواهان پیگیری و جمع‌بندی مصوبات کمیسیون‌ها برای گزارش به مدیران استانی شد (نامه ۱۴۰/۲۶۴۶۵ دفتر وزرات آموزش و پرورش، ۷۰/۱۱/۲۱). ضعف گفتمان تعلیم و تربیت باعث بی‌قدرتی آن در عرصه قانون‌گذاری و اجرا مشهود است. آنجا هم که کارشناسان بنا بر ارتباط گرفتن با سایر نظامات اجتماع داشته‌اند، رویکرد غیرانتقادی حاکم بوده است. رویکردی دست‌پایین که اگر نظام اقتصادی مبتنی بر تعدیل و بازاری‌سازی است، آموزش مطیع و مجبور به سرسپردگی است. این مرور تاریخی گواه بر تقدم اقتصاددگی و سیاست‌زدگی بر قانون، پژوهش و کارشناسی در این موضوع است. گفتمانی که کمبود منابع را به‌عنوان حقیقت بر ساخت تا ایده‌های خود را به پیش ببرد.

## نتیجه‌گیری

نخستین موارد مدارس غیرانتفاعی بعد از انقلاب چهار مدرسه خاصی بودند که در مقابل قانون دولتی شدن مدارس در سال ۱۳۵۸ مقاومت کردند و به حکم غیرانتفاعی بودن اجازه ادامه فعالیت یافتند، این در حالی بود که این امکان برای دیگران فراهم نشد. این مدارس از پذیرش قوانین و نظارت وزارت آموزش و پرورش از جمله در تعیین مدیریت سر باز زدند، اما این مدارس در شرایطی مسئله اختلافی و محل دعوا قرار گرفت که تصور می‌شود، مدارس اسلامی باید علی‌القاعده همسو در ذیل گفتمان انقلاب اسلامی بدون مشکل بودند. سوژگی آن‌ها در این دوره از دو وجه مطرح شد. در درجه اول با گفتمان ملی‌سازی و دولتی کردن در تنش قرار گرفتند و در درجه دوم مسئله اسلام سیاسی و نوع اسلامیت آن‌ها موجب اختلاف بود.

تقریباً در نیمه اول دهه ۱۳۶۰ دو نیروی اصلی در مقابل هم از یک سو گفتمان حامی مدارس غیرانتفاعی اسلامی خاص بود که از حمایت اشخاص متنفذ برخوردار بود و از سوی دیگر دولت و وزارتخانه آموزش و پرورش به همراه حامیان سیاسی و اقتصادی عدالت همچنان مصر بودند این مدارس را به نظارت دولت درآورند. جریان مقابله با انجمن حجتیه در تمام مظاهر آن نیز کمرنگ‌تر می‌شد. در عوض جریان ضعیف‌تری نیز وجود داشت که به تدریج تا میانه‌های این دهه جدی‌تر شد و آن جریانی بود که مسئله تنگنای مالی را برجسته کرده و راه نجات را مشارکت اقتصادی و مالی مردم برخوردار از این نوع آموزش معرفی می‌کرد. در این بین اصلی‌ترین نیروی غائب اندیشه تعلیم‌ورثیت است که حتی در حضور خود نیز از ارائه تحلیل‌های متناسب با مقتضیات زمان و اهداف انقلاب اسلامی درباره ساختار و مدرسه‌داری بازمانده و با استمساک به رویکرد نئوکلاسیکی حاکم بر اقتصاد آموزش دوران اصلاحات نئولیبرالی از منطق و زبان اقتصادی استفاده می‌کند. در نتیجه غیبت اندیشه تعلیم‌ورثیتی پاسخی که تا به امروز در سیاست‌گذاری آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران به مسئله وجود داشته در تنوع انواع مدارس و سه سیاست اصلی خرید خدمات، فروش دارایی‌ها و تسهیلات خصوصی‌سازی قابل مشاهده است. نتیجه آن را نیز می‌توان در ضعف مفرط مدارس دولتی معمولی مشاهده کرد. البته امروز نمی‌توان آموزشی غیرپولی در ایران یافت. حتی مدارس دولتی امکانی قانونی دریافت کرده‌اند که در قالب هزینه خدمات اضافی از والدین مبالغی دریافت کنند. تعریف مبهم این خدمات اضافی نشان‌دهنده عدم شفافیت تعمدی از سوی قانون‌گذار برای ایجاد مفردی جهت تأمین هزینه‌های مدارس دولتی توسط مردم بدون کم‌ترین واکنش عمومی است. جمعیت‌هایی از خواص و حتی جمعیت‌هایی از عموم مردم با خرده‌فرهنگ‌ها

مختلف، اصحاب قدرت سیاسی، اجتماعی، مالی یا نظامی و... هرکدام در تصمیم‌هایی خرد، مقطعی، راه خود را بر می‌گزینند، بدون آنکه حکمرانی ملی دانش و توان اجرایی کافی برای هدایت و نظارت بر این کنشگری‌های خرد جهت تحقق اهداف توسعه‌ای بلندمدت را داشته باشد.

اصحاب اندیشه تربیتی در پی پاسخ به مشکلات اقتصادی سیاسی آموزش با فشار خارجی به‌طور افراطی در مسیر کارایی اقتصادی قرار گرفته‌اند. این اتفاق در ذیل تغییر ریل اقتصاد به برنامه تعدیل ساختاری و اکسیرپنداری از بازار آزاد نئوکلاسیکی رخ داد. هسته اصلی این اندیشه باور به کارآمدی بازارهای آزاد به‌عنوان منطق همه ساحت‌های حیات اجتماعی است؛ یعنی دلالت‌های مشخص اقتصادی، سیاسی، ایدئولوژیک، نهادی و اجتماعی دارد. نئولیبرالیسم آموزشی نیز نوعی از عقلانیت و حکمرانی است که آموزش را هم به‌عنوان ابزار برای تغییر مبنای نظم اجتماعی هم به‌عنوان هدف مد نظر دارد. برنامه تعدیل ساختاری با محوریت نوسازی اقتصاد در بستری از تفکرات اندیشه‌ای، فرهنگی، سیاسی و رخدادهای داخلی و خارجی برساختن برنامه تعدیل به نام تعادل، نوسازی و بعدتر عدالت را باعث شد. با تثبیت این گفتمان سیاست‌گسترش مدارس غیرانتفاعی پشتوانه علمی و تئوریک پیدا کرده و در قالب اقتصاد آموزش و پرورش گسترش یافت. انگیزه عملیاتی کردن آن نیز توسط نیروهای مذهبی و انقلابی، رزمندگان و روحانیان که برای گسترش و تعمیق اهداف انقلاب اسلامی تلاش می‌کردند از یک سو و نیروهای مقابل آن‌ها نیز از سوی دیگر فراهم شد. آموزش به‌عنوان بخشی از برنامه توسعه پیرامون گرایش‌های ایدئولوژیک به نوسازی و توسعه در نظر گرفته شد. از یک سو تصور بر این بود که اگر مدارس، معلمان و برنامه درسی به شدت کنترل شود، با نیازهای بازار کسب‌وکار و صنعت ارتباط نزدیک بیابد، تکنیک‌محور شود، همراه با تأکید بیشتر بر ارزش‌های سنتی و هنجارها، آنگاه مشکلات مربوط به توسعه و حضور در اقتصاد جهانی حل می‌شود. از سوی دیگر تجربه مثبت مدارس خصوصی اسلامی قبل از انقلاب و قبول نخبه‌پروری و ضرورت تربیت دانش‌آموز مسلمان که وزارتخانه از تأمین آن در سطح ملی ناتوان بود و نیاز به محیط‌های خاص داشت با این مسیر همراهی می‌کرد.

درحالی‌که مدارس غیردولتی اسلامی پیش از انقلاب از حمایت انقلابیون برای ترویج و تقویت انقلاب، مبارزه اسلامی و بهره‌مندی خانواده‌های مذهبی از حق آموزش برخوردار بودند، بعد از انقلاب به نوعی از خاص‌گرایی، طبقاتی شدن، نابرابری و نخبه‌پروری متهم شدند. این مدارس به پدیده تازه‌ای تبدیل شدند که امکان تداوم حضور آن‌ها تنها از

## تحلیل تاریخی ایجاد مدارس غیرانتفاعی بعد از [...]

مناسبات جدید اقتصاد سیاسی دهه اول بعد از انقلاب اسلامی حاصل شد. سپس موجی از مدارس غیرانتفاعی را از ۱۳۶۷ تا سال‌های میانی دهه ۱۳۷۰ به همراه می‌آورد. روند تأسیس مدارس غیردولتی با اندکی فرود در برخی سال‌ها تا حدود پایان سده چهاردهم هجری شمسی افزایش یافت. در این مدت ضعف حکمرانی آموزش و پرورش باعث شد افراد دارای صلاحیت یا غیر آن، افراد خیرخواه یا غیر آن هرکدام براساس تشخیص‌های خود و خلاء قدرت اندیشه‌تعلیم و تربیتی با توجیحات ملی، علمی، ایدئولوژیک، فرهنگی، اقتصادی، زیست محیطی و... نظام آموزش عمومی را به سوی بکشند. برای تنظیم قطب‌نما و هدایت‌گری سیاست‌های کلان و خرد لازم است، این روال تغییر کرده و اندیشه‌تعلیم و تربیت، به‌طور جدی بر دانش و قدرت کنشگری و اثرگذاری بر سیاست‌ها و برنامه‌های آموزش و پرورش را پیدا کند.

## تعارض منافع

تعارض منافع ندارم.

## ORCID

Reyhane naderinejad  <https://orcid.org/0000-0003-3408-1446>

## منابع و مآخذ

- آزاد، محمد (۱۳۹۲). دولتی‌سازی بزرگ، ردپای بنی صدر در اقتصاد ایران. هفته نامه تجارت فردا، (۷۴).  
<https://www.tejaratefarda.com/fa/tiny/news-18071>
- آقازاده، احمد و آرمند، محمد (۱۳۹۲). تاریخ آموزش و پرورش با تأکید بر تحولات تربیتی دوره معاصر. تهران: سمت.
- احمدی امویی، بهمن (۱۳۹۶). اقتصاد سیاسی صندوق‌های قرض الحسنه و مؤسسات اعتباری؛ سقوط یک ایدئولوژی، تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب پارسه.
- اکرمی، سید کاظم (۱۳۸۹). خاطرات سید کاظم اکرمی. تدوین: مسعود کرمان، جواد کامور بخشایش، دفتر ادبیات انقلاب اسلامی با مشارکت حوزه هنری استان همدان، تهران: سوره مهر. نسخه الکترونیکی نرم‌افزار کاربردی طاقچه.
- امین فر، مرتضی (۱۳۶۴). کاربرد روش سیستم‌ها در آموزش و پرورش. تعلیم و تربیت (آموزش و پرورش)، ۱، ۳۱-۴۳.
- باقری نوع پرست، خسرو (۱۳۸۶). جایگاه فلسفه تعلیم و تربیت در میانه نظر و عمل: تأملی بر واپسین فلسفه‌های تحلیلی و قاره‌ای. نوآوری‌های آموزشی، ۶ (۲۰)، ۸۷-۱۰۸. SID. <https://sid.ir/paper/75553/fa>
- باقری، خسرو (۱۳۸۴). نگاهی دوباره به تعلیم و تربیت اسلامی. تهران: مدرسه.
- برنجی، محمدرضا (۱۳۶۷). مدارس غیرانتفاعی کمکی به توسعه آموزش و پرورش. تعلیم و تربیت، (۱۵ و ۱۶)، ۳۴-۵۴.
- بشیریه، سید حسن (۱۳۸۱). دیباچه‌ای بر جامعه‌شناسی سیاسی ایران دوره جمهوری اسلامی. تهران: مؤسسه نگاه معاصر.
- بهشتی، سید محمد (۱۳۸۶). بانکداری، ربا و قوانین مالی اسلام. تهران: نشر بقیعه.
- حاضری، علی محمد (۱۳۷۷). مدارس غیرانتفاعی و تحرک اجتماعی. تهران: سازمان چاپ و انتشارات وزارت فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- حدادیان، فریده، ضیایی مؤید، محمد، سیحانی، عبدالرضا، هنرمندی، محمد و ورشوچی منفرد، امیرحسین (۱۳۹۷). تأسیس مدرسه روشنگر به روایت فریده حدادیان. تهران: بهشت.
- حداد عادل، غلامعلی (۱۳۶۴). ملاحظات کلی در باب تغییر نظام آموزشی کشور. تعلیم و تربیت، ۱، ۱۳-۱۹.
- خمینی، سید روح‌الله (۱۳۷۳). مجموعه مقالات کنگره بررسی اندیشه و آثار تربیتی حضرت امام خمینی. ۱۱ و ۱۲ خرداد.
- خمینی، سید روح‌الله (۱۳۷۹). صحیفه نور. ج ۶، تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی.
- خواججه‌پیری، اکبر و ضیایی‌موحد، محمد (۱۳۹۶). دبستان شماره دو: گفتگو با اکبر خواججه‌پیری. تهران: بهشت.
- دژپسند، فرهاد و رئوفی، حمیدرضا (۱۳۸۷). اقتصاد ایران در دوران جنگ تحمیلی. تهران: سپاه پاسداران انقلاب اسلامی، مرکز اسناد دفاع مقدس.
- روزنامه جمهوری اسلامی، ۲۰ خرداد ۱۳۶۵.
- روزنامه جمهوری اسلامی، ۲۱ خرداد ۱۳۶۵.
- روزنامه جمهوری اسلامی، ۲۱ خرداد ۱۳۶۵.
- روزنامه رسالت، ۲۰ فروردین ۱۳۶۵، ش ۷۳.
- روزنامه رسمی مذاکرات علنی مجلس شورای اسلامی، ۲۱ فروردین ۱۳۶۵، جلسه ۲۵۷، ش ۱۲۰۰۲-۲۴-۲۸.
- روزنامه رسمی مذاکرات جلسه علنی مجلس شورای اسلامی، جلسه ۲۵۸، ش ۱۲۰۰۳.
- روشن‌نهاد، ناهید (۱۳۸۴). مدارس اسلامی در دوره پهلوی دوم. تهران: مرکز اسناد انقلاب اسلامی.

## تحلیل تاریخی ایجاد مدارس غیرانتفاعی بعد از [...]

ساخاروپولوس، جرج و مورین وود، هال (۱۳۷۰). آموزش برای توسعه، تحلیلی از گزینش‌های سرمایه‌گذاری. ترجمه پریدخت وحیدی، حمید سهرابی. تهران: سازمان برنامه و بودجه، مرکز مدارک اقتصادی.

سحابی، عزت‌الله (۱۳۸۲). اقتصاد سیاسی جمهوری اسلامی ایران. تهران: گام نو.

سحابی، عزت‌الله (۱۳۹۲). دولت سازان. هفته نامه تجارت فردا. ش ۷۴، ۵ بهمن.

<https://www.tejaratefarda.com/%D9%86%D8%B4%D8%B1%DB%8C%D9%87-%D8%AF%D9%88%D9%84%D8%AA-%D8%B3%D8%A7%D8%B2%D8%A7%D9%86-188>

سیاست‌های توسعه و تکامل جمهوری اسلامی (۱۳۵۹)، نخست‌وزیری.

شعبانی ورکی، بختیار و محمدی چابکی، رضا (۱۳۸۷). تاریخ فلسفه تعلیم و تربیت در ایران. تعلیم و تربیت، ۲۴ (۴) (مسلسل ۹۶)، ۱-۳۲. <https://sid.ir/paper/507333/fa>

عزیززاده، هادی (۱۳۶۷). بررسی نابرابری دست‌یابی به فرصت‌های آموزشی بین استان‌های کشور در سال تحصیلی ۱۳۶۵ - ۶۶. تعلیم و تربیت، (۱۵ و ۱۶)، ۵۵-۸۷.

عظیمی، حسین (۱۳۷۴). مدارهای توسعه نیافتگی اقتصاد ایران. تهران: نشر نی.

عظیمی، میکائیل (۱۳۹۴). روایت سازمانی که بود. تهران: کویر.

علم‌الهدی، جمیله (۱۳۸۱). جریان‌های فکری تأثیرگذار در تربیت معاصر ایران. کتاب نقد، ۲۲، ۱۰۹-۱۳۲.

قسیمی، محمدرضا (۱۳۹۶). شاهد جنگ و اقتصاد. تهران: دنیای اقتصاد.

کاشانی وحید، محسن (۱۳۹۴). گفت‌وگو با استاد محسن کاشانی وحید مدیر دبیرستان نیکان. به اهتمام محمدعلی کاشانی فرید، عبدالحمید ابطی. تهران: بهشت.

معین‌فر، علی‌اکبر (۱۳۹۲). از دولتی شدن دفاع می‌کنم. تهران: هفته نامه تجارت فردا، (۷۴).

<https://www.tejaratefarda.com/fa/tiny/news-4605>

مؤمنی، فرشاد (۱۳۹۲). اقتصاد ایران در دوران تعدیل ساختاری. تهران: نقش و نگار.

مونک، رونالدو (۱۳۹۴). نئولیبرالیسم و سیاست و سیاست نئولیبرالیسم در نئولیبرالیسم (خوانش انتقادی).

مهرجو، بهراد و غفریان، متین (۱۳۹۱). پنجره‌ای به گذشته خاطرات علالدین میرمحمدصادقی. تهران: کارآفرین.

مؤمنی، فرشاد و نقش‌تبریزی، بهرام (۱۳۹۴). اقتصاد ایران در دوران دولت ملی. تهران: نهادگرا.

میرسلیم، سیدمصطفی (۱۳۸۴). جریان‌شناسی فرهنگی بعد از انقلاب اسلامی ایران (۱۳۵۷ - ۱۳۸۰). تهران: باز.

ناطق‌نوری، علی‌اکبر (۱۳۸۴). خاطرات حجة‌الاسلام و المسلمین ناطق‌نوری تدوین: مرتضی میردار. تهران: انتشارات مرکز اسناد انقلاب اسلامی.

نفیسی، عبدالحسین (۱۳۷۷). آموزش و پرورش ایران ۱۴۰۰. وزارت آموزش و پرورش. پژوهشکده تعلیم و تربیت.

نیک‌نشان، شقایق (۱۳۹۲). عرصه‌های حضور ایدئولوژی در تعلیم و تربیت. رساله دکتری، دانشگاه اصفهان.

نیک‌نشان، شقایق، پاک سرشت، محمدجعفر و لیاقت دار، محمد جواد (۱۳۹۵). آسیب‌شناسی گفتمان تربیت دینی در نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران. فلسفه تربیت، ۱ (۱)، ۱۴۱-۱۶۴. <https://sid.ir/paper/264983/fa>

هاشمی‌رفسنجانی، علی‌اکبر (۱۳۷۸). کارنامه و خاطرات هاشمی‌رفسنجانی سال ۱۳۶۰. تهران: دفتر نشر معارف انقلاب اسلامی.

هاشمی‌رفسنجانی، علی‌اکبر (۱۳۸۰). کارنامه و خاطرات هاشمی‌رفسنجانی سال ۱۳۶۱. تهران: دفتر نشر معارف انقلاب اسلامی.

هاشمی‌رفسنجانی، علی‌اکبر (۱۳۸۱). کارنامه و خاطرات هاشمی‌رفسنجانی سال ۱۳۶۲. تهران: دفتر نشر معارف انقلاب اسلامی.

Aghazadeh, Ahmed and Armand, Mohammad. (2012). *The history of education with an emphasis on the educational developments of the contemporary period*. Tehran: Side. **[In Persain]**

Ahmadi Umayi, Bahman. (2016). *Political economy of loan funds and credit institutions; The fall of an ideology*. Tehran: Parse Book Translation and Publishing Company. **[In Persain]**

Akrami, Seyyed Kazem. (2010). Memories of Seyyed Kazem Akrami. Edited by: Masoud Kermian, Javad Kamour Bakshai, Islamic Revolution Literature Office with the participation of Hamedan Province Art District, Tehran: Soura Mehr. The electronic version of Taqche application software. **[In Persain]**

Alam Al-Hadi, Jamila. (2001). Influential currents of thought in contemporary Iranian education. *Book Review*, 22, 109-132. **[In Persain]**

Amin Far, Morteza. (1985). Application of systems method in education. *Education*, 1, 31-43.

Azad, Mohammad. (2012). Great nationalization, Bani Sadr's footprint in Iran's economy. *Farda business weekly*. No. 74, February 5. <https://www.tejaratefarda.com/fa/tiny/news-18071>. **[In Persain]**

Azimi, Hossein. (1995). *Circuits of underdevelopment of Iran's economy*. Tehran: Ney. **[In Persain]**

Azimi, Mikael. (2014). *The narrative of the organization that was*. Tehran: Kavir. **[In Persain]**

Azizzadeh, Hadi (1367). Examining the inequality of access to educational opportunities between the provinces of the country in the academic year 2015-2016. *Education and Tarbiat*, 15 and 16, 55-87. **[In Persain]**

Bagheri, Khosrow. (2005). *A new look at Islamic education*. Tehran: School Publications. **[In Persain]**

Bagheri, Khosrow. (2007). The position of the philosophy of education in the middle of opinion and practice: a reflection on the latest analytical and continental philosophies. *Educational Innovations*, 20, 87-108. **[In Persain]**

Baranji, Mohammad Reza. (1988). Non-profit schools helping to develop education. *Education*, 15 and 16, 34-54. **[In Persain]**

Bashiriyeh, Seyyed Hassan. (2011). *An introduction to the political sociology of Iran during the Islamic Republic*. Tehran: Contemporary View Institute. **[In Persain]**

Beheshti, Seyyed Mohammad. (2006). *Banking, usury and Islamic financial laws*. Tehran: Baqeh. **[In Persain]**

Development and evolution policies of the Islamic Republic (1980), Prime Minister. **[In Persain]**

Dezhpasand, Farhad and Raofi, Hamid Reza. (2007). Iran's economy during the Forsed war. Tehran: Islamic Revolutionary Guard Corps, Holy Defense Documents Center. **[In Persain]**

Tehran: Islamic Revolutionary Guard Corps, Holy Defense Documents Center. **[In Persain]**

Haddadian, Farida, Ziaei Moayed, Mohammad, Sobhani, Abdolreza, Artmandari, Mohammad and Varshuchi Monfared, Amir Hossein. (2017). *Establishment of Roshangar school according to Faridah Haddadian*. Tehran: Behesht. **[In Persain]**

## تحليل تاريخي ايجاد مدارس غيرانتفاعي بعد از [...] |

- Hashedi, Ali Mohammad. (1998). Non-profit schools and social mobility. Tehran: Printing and Publishing Organization of the Ministry of Culture and Islamic Thought. **[In Persain]**
- Hashemi Rafsanjani, Ali Akbar. (1999). Hashemi Rafsanjani's career and memoirs of 1360. Tehran: Islamic Revolution Education Publishing Office. **[In Persain]**
- Hashemi Roghsanjani, Ali Akbar (2010). Hashemi Rafsanjani's record and memoirs of 1361. Tehran: Islamic Revolution Education Publishing Office. **[In Persain]**
- Hashemi Roghsanjani, Ali Akbar (2011). Hashemi Rafsanjani's record and memoirs of 1362. Tehran: Islamic Revolution Education Publishing Office. **[In Persain]**
- Islamic Republic newspaper, June 21, 1365. **[In Persain]**
- Islamic Republic newspaper, June 21, 1365. **[In Persain]**
- Kashani, Vahid. (2014). *An interview with professor Mohsen Kashani Vahid, director of Nikan High School*. To the attention of Mohammad Ali Kashani Farid, Abdul Hamid Abtahi. Tehran: *Behesht*. **[In Persain]**
- Khawaja Piri, Akbar and Ziaei Mohd, Mohammad. (2016). *Elementary school number two: conversation with Akbar Khaje Piri*. Tehran: *Behesht*. **[In Persain]**
- Khomeini, Ruhollah. (1994). A collection of articles of the congress on the study of Imam Khomeini's thought and educational works. June 11 and 12. **[In Persain]**
- Khomeini, Seyed Ruhollah. (2000). *The Book of Light*. Volume 6, Tehran: *Imam Khomeini Editing and Publishing Institute*. **[In Persain]**
- Khudaadal, Gholam Ali. (1985). General considerations about changing the education system of the country. *Education*, 1, 13-19. **[In Persain]**
- Mejrjo, Behrad and Ghafarian, Mateen. (2011). *A window to the past memories of Aladdin Mir Mohammad Sadeghi*. Tehran: *Entrepreneur*. **[In Persain]**
- Mirslim, Seyyed Mustafa. (2005). *Cultural flow analysis after the Islamic revolution of Iran (1357-1380)*. Tehran: *Open*. **[In Persain]**
- Moin Far, Ali Akbar. (2013). *I defend statehood*. Tehran: *Tejarat Farda Weekly*, No. 74, 5 Bahman. <https://www.tejaratefarda.com/fa/tiny/news-4605>. **[In Persain]**
- Momeni, Farshad. (2012). *Iran's economy in the period of structural adjustment*. Tehran: *Naqsh and Negar*. **[In Persain]**
- Momeni, Farshad and Naqsh Tabrizi, Bahram. (2014). *Iran's economy during the era of the national government*. Tehran: *Institutional*. **[In Persain]**
- Monk, Ronaldo. (2014). Neoliberalism and politics and politics of neoliberalism in neoliberalism (critical reading). **[In Persain]**
- Nafisi, Abdul Hossein (1998). Education of Iran 1400. Ministry of Education. Research Institute of Education and Training. **[In Persain]**

Natiqnoori, Ali Akbar (2004). *Memoirs of Hajjat al-Islam and the Muslims of Natiq Nouri*. Edited by: Morteza Mirdar. Tehran: Publications of the Center for Islamic Revolution Documents. **[In Persain]**

Newspaper of the Islamic Republic, June 20, 1365. **[In Persain]**

Niknashan, Shaghaig, Paksorasht, Mohammad Jaafar and Liaqatdar, Mohammad Javad. (2015). Pathology of the discourse of religious education in the educational system of the Islamic Republic of Iran. *Philosophy of Education*, 1(1), 141-164. **[In Persain]**

Nikshan, Shagaig. (2013). *The fields of ideology presence in education*. PhD Thesis, University of Isfahan. **[In Persain]**

Qasimi, Mohammadreza. (2016). *Witness war and economy*. Tehran: World Economy. **[In Persain]**

Resalat newspaper, April 20, 1365, No. 73. **[In Persain]**

Roshan Nohad, Nahid. (2005). *Islamic schools in the second Pahlavi era*. Tehran: *Islamic Revolution Records Center*, 72-45. **[In Persain]**

ruznameh jamehory eslami, 20 khardad 1365. **[In Persain]**

ruznameh jamehory eslami, 21 khardad 1365. **[In Persain]**

ruznameh jamehory eslami, 21 khardad 1365. **[In Persain]**

ruznameh rasmi mozakrat alani mojals shoraye eslami, 21 farvardin1365, jalseh 257, No 12002. 24-28. **[In Persain]**

ruznameh resalt, 20farvardin1365, No 73. **[In Persain]**

Sahabhi, Ezzatullah. (2012). *Government makers*. Farda business weekly. No. 74, February 5. <https://www.tejaratefarda.com/%D9%86%D8%B4%D8%B1%DB%8C%D9%87-%D8%AF%D9%88%D9%84%D8%AA-%D8%B3%D8%A7%D8%B2%D8%A7%D9%86-188>

Sahabhi, Izatollah. (2003). *Political economy of the Islamic Republic of Iran*. Tehran: New step. **[In Persain]**

Sakharopoulos, George and Maureen Wood, Hall. (1991). *Education for development, an analysis of investment trends*. Translator: Paridekht Vahidi, Hamid Sohrab Publisher: Program and Budget Organization - Center for Economic Documents. **[In Persain]**

Shabani Varki, Bakhtiar and Mohammadi Chabaki, Reza. (2008). *History of philosophy of education in Iran*. *education* 4 (96), 1-32. **[In Persain]**


The official newspaper of the deliberations of the public meeting of the Islamic Council, session 258, No. 12003. **[In Persain]**


The official newspaper of the public deliberations of the Islamic Council, 21 April 1365, session 257, No. 12002. 24-28. **[In Persain]**





This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

## An Investigation into the Causes of Identity Formation Challenges in Adolescents Navigating Both the Real and Virtual Worlds

**Masoud Hadi Karkevandi** , Ph.D. candidate in Quran and Hadith Sciences from Qom University, Secretary of Qutb Ekhlaq Life Style Think Tank, Family, and Lifestyle Pole of the Islamic Propaganda Office of Qom Seminary. Email: hadi2284@gmail.com (Author responsible)

**Seyed Hesam-aldin Hosseini** , Ph.D in Muslim Social Sciences from Baqir al-Uloom University, Secretary of the Identity Desk at the Ethics, Family, and Lifestyle Pole of the Islamic Propaganda Office of Qom Seminary. Email: hosseini.he@gmail.com./

**Hossein Rzaei** , Ph.D candidate in Philosophy of Ethics at Qom University, Secretary of the Chastity Desk at the Ethics, Family, and Lifestyle Pole of the Islamic Propaganda Office of Qom Seminary. Email: dr.hossein.rezaei110@gmail.com.

**Seyed Taghi Mosavifar** , Ph.D in Quranic Sciences from Qom University, Secretary of the Lifestyle Desk at the Ethics, Family, and Lifestyle Pole of the Islamic Propaganda Office of Qom Seminary. Email: mosavifar88@gmail.com

### Abstract

**Objective:** Adolescence marks the beginning of an individual's conscious and selective engagement with their surrounding world and the organization of personal identity. With the increasing presence of adolescents in cyberspace, it is clear that the opportunities and threats posed by the virtual environment on the educational path of adolescents, particularly regarding their identity formation, stem from understanding the contexts and roots of the virtual space's influence. Given the growing and addictive use of cyberspace by adolescents and its impact on their identity dimensions, the identity formation of contemporary Iranian adolescents faces numerous challenges, including confusion, conflict, and identity doubt. The main question of this research is about the causes and contexts of the identity formation challenges faced by adolescents, which relate to cyberspace and the second life of contemporary Iranian youth.

**Method:** To explore the causes of the identity formation challenges in the dual real-virtual space, this research employs thematic analysis. The primary aspect of using this method is to extract rich codes from interviews and studies. For this purpose, 500 relevant articles were identified, from which the top 50 were selected, and ultimately, the texts of these 50 articles were coded and thematically analyzed. Since the transformations and changes of the new generation are complex and rapid, especially the serious identity challenges that emerged during the unfortunate events of Fall 2022, there were insufficient scientific articles to analyze the latest developments. Therefore, interviews were conducted to supplement the research data. Interviews were held with 15 experts in sociology, psychology, ethics, educational sciences, culture and communication, cyberspace, and experienced managers in organizations related to the issue, discussing the main question of this research. The distinction and innovation of this research compared to previous studies lie in its focus on identity challenges and online identity formation.

Methodologically, it combines relevant articles and interviews with experts, and in terms of results, it outlines a conceptual network of the causes and contexts of these challenges with a comprehensive perspective and 360-degree results. In the initial coding, over 112 rich themes (in terms of content) related to the main research question were extracted. Through three stages of categorization—initial categories, intermediate categories, and major categories—ultimately, under the axis of causes and contexts related to cyberspace, the identity formation challenges of contemporary Iranian adolescents were categorized into three major categories, with a total of 19 intermediate categories classified under these three.

**Conclusion:** The findings of this research indicate that the causes of identity challenges related to cyberspace can be divided into two general categories: 1. The inherent characteristics of cyberspace, which largely result from the direct consequences of communication and information technologies in their current form. 2. The manner of the subject's presence in cyberspace, regardless of their application and digital lifestyle. The inherent characteristics of cyberspace can be summarized as follows: the high power of media in shaping identity, the lack of real backing for the values of cyberspace, biased representations of reality, accessibility to harmful content, the potential for crisis creation and resolution, cyberspace as a realm of imagination, the blurring of the boundaries between reality and unreality, the multiplicity and diversity of semantic signifiers, and the absence of a superior central signifier, as well as the timelessness, placelessness, and borderlessness of cyberspace. The manner of the subject's presence in cyberspace can be summarized as follows: feelings of freedom and choice, a sense of knowledge, lack of opportunities for solitude and self-reflection, moral desensitization, and continuous rethinking and reconfiguration of online identity. These two causes largely refer to the nature of cyberspace and its effects on identity formation, and thus are valid worldwide; this is also observable in the referenced scientific studies by authors from various countries. These two issues, whether intentionally or unintentionally, challenge the pre-existing constructs of identity and identity formation, and it must be accepted that this human characteristic necessarily adapts itself to this space. Now, the question arises: what exact changes will occur in the constructs of identity and identity formation as a result of these transformations? In light of the third cause, namely "the predominance of the role of cyberspace in shaping the foundational identity institutions prior to the virtual age," the importance of the above question becomes more pronounced. The findings of this research provide a critical and active perspective for stakeholders in the ecosystem of adolescent growth and development, encouraging them to refine their understanding of the adolescent's situation and reconsider the roles of effective institutions in their identity formation process, thereby reforming their approaches, strategies, and solutions.

**Keywords:** Theme analysis, virtual space, teenagers, identity, identification.



## واکاوی علل چالش هویت‌یابی نوجوان دو فضایی واقعی و مجازی

مسعود هادی کرکوندی<sup>۱</sup>، سید حسام‌الدین حسینی<sup>۲</sup>،  
حسین رضایی<sup>۳</sup>، سید تقی موسوی‌فر<sup>۴</sup>

### چکیده

نوجوانی، آغاز مواجهه آگاهانه انتخاب‌گرایانه فرد با جهان پیرامونی خود و سامان بخشیدن به هویت شخصی است. با گسترش حضور نوجوانان در فضای مجازی یک نکته روشن است که فرصت‌ها و تهدیدهایی که فضای مجازی پیشروی مسیر تربیتی نوجوان به‌ویژه بر هویت‌یابی وی می‌گذارد، از رهگذر شناخت زمینه‌ها و ریشه‌های تأثیرگذاری فضای مجازی می‌گذرد. با توجه به استفاده روزافزون و اعتیادگونه نوجوانان از فضای مجازی و تأثیرگذاری آن بر ابعاد هویتی آنان، هویت‌یابی نوجوان ایرانی معاصر با چالش‌های فراوانی از جمله سرگشتگی، تعارض و تردید هویتی قرار گرفته است. پرسش اصلی این تحقیق، پرسش از علل و زمینه‌های چالش‌های هویت‌یابی نوجوان است که به فضای مجازی و زندگی دوم نوجوان ایرانی معاصر برمی‌گردد. جست‌وجوی پاسخ این سؤال از طریق تحقیق کیفی با روش تحلیل مضمون و استفاده از داده‌های کدگذاری‌شده حاصل از بازخوانی مقالات مرتبط با این حوزه در پایگاه‌های نمایه‌ای فارسی و مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با صاحب‌نظران می‌پردازد. یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد، غلبه یافتن وزن نقش‌آفرینی فضای مجازی بر نهادهای پیشین هویت‌یابی، ویژگی‌های ذاتی فضای مجازی و نحوه حضور سوژه در فضای مجازی مهم‌ترین علل چالش‌های هویتی نوجوانان است.

### واژگان کلیدی

تحلیل مضمون، فضای مجازی، نوجوان، هویت، هویت‌یابی.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱/۵ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۲/۱۹

۱. دانشجوی دکتری علوم قرآن و حدیث دانشگاه قم، دبیر اندیشکده سبک زندگی قطب اخلاق، خانواده و سبک زندگی دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم. (نویسنده مسئول).  
hadi2284@gmail.com

۲. دکتری دانش اجتماعی مسلمین از دانشگاه باقرالعلوم، دبیر میز هویت قطب اخلاق، خانواده و سبک زندگی دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم.  
hosseini.he@gmail.com

۳. دانشجوی دکتری فلسفه اخلاق دانشگاه قم، دبیر میز عفاف قطب اخلاق، خانواده و سبک زندگی دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم.  
dr.hossein.rezaei110@gmail.com

۴. دکتری علوم قرآن و حدیث از دانشگاه قم، دبیر میز سبک زندگی قطب اخلاق، خانواده و سبک زندگی دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم.  
mosavifar88@gmail.com

## مقدمه و بیان مسئله

امروزه رسانه‌ها، در شکل دادن به شیوه زندگی، فرهنگ و جوامع ما نقش اساسی ایفا نموده و بخش غیرقابل تفکیک و همواره حاضر در زندگی روزمره افراد شده‌اند (تامپسون، ۱۳۹۳: ۶۷)؛ به گونه‌ای که افراد به راحتی و بدون تغییر محیط‌های زمانی و مکانی زندگی‌شان، به قلمروهای جدید و کاملاً متفاوتی از تجربه‌های فرهنگی حرکت می‌کنند (کاستلز، ۱۳۸۰: ۹۶). گیدنز معتقد است که جهان مدرن متأخر، به شدت بازتابی است. اطلاعات فراوان، مبادله می‌شود و از بازتاب این اطلاعات در زندگی و شکل‌گیری هویت افراد، تأثیر و هویت‌های جدیدی شکل می‌گیرد (گیدنز، ۱۳۷۸: ۶۲). الگوهای هویتی در حال پیچیده‌تر شدن هستند، آن چنان که مردم در عین دفاع کردن از وفاداری‌های محلی، خواهان پیوستن به ارزش‌ها و سبک‌های زندگی جهانی هستند (Pieterse, 2009: 71). کاربران رسانه‌ها، با داشتن برخی مشخصه‌های هویتی که از خانواده و جامعه کسب کرده، وارد فضای مجازی شده که فرصت‌هایی پیشروی آن‌ها قرار می‌دهد (گیدنز، ۱۳۸۸: ۱۷۲). براین اساس، تعاملات در عرصه‌های مختلف از جمله جوامع گوناگون، می‌تواند سبک زندگی و الگوهای رفتاری جدیدی را شکل دهد (گیدنز، ۱۳۸۸: ۱۷۹).

گسترده‌گی، تنوع ابزار و سهولت دسترسی ارتباط با فضای مجازی، بازه سنی استفاده از آن را توسعه داده و بسامد تغییرات مختلفی را در سنین مختلف رقم زده است. در این میان، نوجوانان به دلیل تغییرات و تحولات شناختی، اجتماعی، اخلاقی، جسمی و جنسی که در این سن برای آن‌ها رخ می‌دهد؛ گرایش بیشتری به استفاده از شبکه‌های مجازی دارند (اکبری و همکاران، ۱۳۹۵؛ زکی، ۱۳۹۷: ۲۲). از طرفی در نسل نوجوان امروزی، این تحولات، با تغییرات تند و اجتناب‌ناپذیر ارتباطات رسانه‌ای به گونه‌ای همراه شده است که ابعاد شخصیتی نوجوان را هم در بر گرفته و آنان را در جست‌وجوی سازه جدیدی از هویت اجتماعی و فرهنگی کشانده است تا جایی که سخن از هویت مجازی، زندگی دوم، خانواده دیجیتال و... به میان آمده است (قنبری آلانق، ۱۳۹۸).

*اتخاذ رویکرد مناسب در رویارویی با تأثیرات فضای مجازی بر هویت نوجوانان، بر شناخت ماهیت و علت این پیامدها متوقف است. به بیان دیگر، فرصت‌ها و تهدیدهایی که فضای مجازی پیشروی مسیر تربیتی نوجوان به‌ویژه بر هویت‌یابی وی می‌گذارد، از رهگذر شناخت زمینه‌ها و ریشه‌های تأثیرگذاری فضای مجازی می‌گذرد. بنابراین با توجه*

1. Thompson
2. Castells
3. Giddens

به استفاده روزافزون و اعتیادگونه نوجوانان از فضای مجازی و تأثیرگذاری آن بر ابعاد هویتی آنان، نوشتار حاضر به واکاوی علل پیامدهای فضای مجازی بر هویت نوجوان، در یک تحقیق کیفی به روش تحلیل مضمون و با استفاده از داده‌های کدگذاری شده حاصل از بازخوانی مقالات مرتبط با این حوزه در پایگاه‌های نمایه‌ای کشور و مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با صاحب‌نظران می‌پردازد.

### پیشینه پژوهش

در مقاله رحمانی و غزایی (۱۴۰۱)، تحت عنوان «تغییرات هویتی دانش‌آموزان؛ بررسی آثار فضای مجازی و اینترنت» در یک مطالعه کتابخانه‌ای، به افزایش عاملیت و استقلال دانش‌آموزان توسط فضای مجازی اشاره کردند. اسمعیلی و همکاران (۱۴۰۱) در مقاله «نقش شبکه‌های اجتماعی در شکل‌گیری هویت فرهنگی جوانان» در یک پژوهش کیفی به روش نمونه‌گیری نظری به این نتیجه رسیدند که شبکه‌های اجتماعی، بستری فرهنگی هستند که جوانان را با نقش‌ها و فرایندهای اساسی برای حضور مدنی آشنا کرده و به آنان کمک می‌کنند تا مشارکت اجتماعی را جزئی از هویت خود قرار دهند. آگاهی و احترام به ارزش‌ها، مسئولیت‌پذیری، ارتقای مهارت‌های ارتباطی جوانان و حضور فعال در فعالیت‌های مدنی و اجتماعی، از دیگر فرصت‌های موجود در شبکه‌های اجتماعی است. مقاله «بررسی مقایسه‌ای نقش رسانه‌های جمعی و اجتماعی در احساس تعهد به هویت ملی نوجوانان (مورد مطالعه؛ نوجوانان شهر اردبیل)»، توسط جعفری و همکاران (۱۴۰۱) در پیمایشی از ۳۸۰ نوجوان اردبیلی، نشان داد که تعهد به هویت ملی در نوجوانان که رسانه غالب آن‌ها از نوع اجتماعی است، کمتر از نوجوانانی است که رسانه غالب آنان از نوع جمعی است. ربانی و همکاران (۱۴۰۰) با مقاله «تأثیر فضای مجازی بر سبک زندگی و هویت نوجوانان در دوران اپیدمی کرونا» در یک مطالعه مروری نتیجه گرفتند که مجازی شدن اغلب کارهای روزمره با محدودیت‌های کرونایی، نقش استفاده از فضای مجازی در زندگی را پررنگ‌تر کرده و به دور شدن اعضای خانواده انجامیده است. براساس نتایج پژوهش عسگری (۱۳۹۸) در مقاله «آسیب‌شناسی فضای مجازی در تعلیم و تربیت کودکان و نوجوانان»، گسترش فضاهای مجازی اینترنتی مانند انواع دیگر تحولات و پیشرفت‌ها، پیامدها و آثار مثبت مانند آسان‌سازی و سرعت بخشی ارتباطات و تبادل اطلاعات و پیامدهای منفی مانند آسیب‌های روانی و شخصیتی، آسیب‌های خانواده و آسیب‌های اخلاقی و فرهنگی در زمینه آداب و اخلاق زندگی خانوادگی کاربران این گونه فضاها به

همراه دارد. هدایت و نظارت والدین در کنار شناخت و آگاهی از آسیب‌های پیشروی فضای مجازی، می‌تواند از بهترین راهکارها در جهت رفع آسیب‌های فضای مجازی باشد. اعتیاد به اینترنت، بحران هویت و اختلال در شکل‌گیری شخصیت، تعارض ارزش‌ها، گسترش ارتباطات نامتعارف میان نوجوانان، شکاف نسل‌ها، سوء استفاده جنسی، انزوای اجتماعی از جمله تأثیرات فضای مجازی در نارضایتی‌های خانوادگی است که در مقاله «تأثیر فضای مجازی بر خانواده و جوانان (آسیب‌ها و راهکارها)» توسط زینلی‌پور (۱۳۹۶) بدان اشاره شده و از اطلاع‌رسانی و آموزش استفاده صحیح، تشویق به شرکت در فعالیت‌های اجتماعی توسط والدین، وضع قوانین سختگیرانه در برخورد با مجرمان اینترنتی، هنجارسازی‌های مثبت و ترویج فرهنگ استفاده از اینترنت و فضای مجازی به‌عنوان راهکارهای مواجهه با آسیب‌های فضای مجازی یاد شده است.

وجه تمایز و نوآوری این تحقیق در مقایسه با تحقیقات فوق از حیث مسئله، تأکید بر چالش‌های هویتی و هویت‌یابی آنلاین است. از حیث روش، بهره‌گیری از مقالات مرتبط و مصاحبه با صاحب‌نظران به‌صورت ترکیبی بوده و از حیث نتایج ترسیم شبکه مفهومی علل و زمینه‌های شکل‌گیری این چالش‌ها با نگاه جامع و نتایج ۳۶۰ درجه است.

## چهارچوب مفهومی

### فضای مجازی

برای فضای مجازی تعاریف گوناگونی ارائه شده که گاهی با اینترنت اشتباه می‌شود. واژه فضای مجازی نخستین بار توسط ویلیام گیبسون در کتاب علمی تخیلی مشهورش به نام نورمونسر به کار رفته است. فضای سایبری به فضای اطلاق می‌شود که بدون در نظر گرفتن بعد زمان و مکان تعامل‌های اجتماعی میان فرهنگ‌های گوناگون را از طریق فناوری‌های نوین امکان‌پذیر می‌سازد (خانیک‌ی و بابائی، ۱۳۹۰: ۷۶). به تعبیر دیگر فضای مجازی استعاره‌ای برای فعالیت رایانه‌ها، شبکه‌های کابلی و سیر تکنولوژی‌های الکترونیکی ارتباطاتی است (Barker, 2012: 189). فضای سایبری در زبان انفورماتیک به معنای کاربرد اینترنت در ابعاد فرهنگی، فنی و اجتماعی است، اما می‌تواند محل مراجعه فرد با هر هدفی باشد (سیف‌پور، ۱۳۹۳: ۵-۶).

نمی‌توان فضای مجازی را مترادف با اینترنت دانست، اما اینترنت ابزار ورود به فضای مجازی است؛ اینترنت سامانه‌ای جهانی از شبکه‌های رایانه‌ای به هم پیوسته است که از «مجموعه پروتکل اینترنت» برای ارتباط با یکدیگر استفاده می‌کنند. به عبارت دیگر

اینترنت، شبکه‌های شبکه‌هاست که از میلیون‌ها شبکه خصوصی، عمومی، دانشگاهی، تجاری و دولتی در اندازه‌های محلی و کوچک تا جهانی و بسیار بزرگ تشکیل شده است که با آرایه وسیعی از فناوری‌های الکترونیکی و نوری به هم متصل شده‌اند (سیاح طاهری و دیگران، ۱۴۰۱: ۳۰).

در تعریف دیگری از فضای مجازی، آن را محیطی که در آن برقراری ارتباطات، رؤیت و انتقال اطلاعات (به صورت غیرقابل لمس و با اشغال اندکی از محیط قابل لمس) در ساختارها و قالب‌هایی به عنوان خدمات به انسان‌ها، طراحی و کنترل می‌شود، می‌دانند؛ بنابراین، کلیه خدمات، ابزارهای سخت و نرم، محتواها، ارتباطات، قالب‌ها و... دنیای اطلاعات و ارتباطات، شامل فضای مجازی می‌شود (کهنوند، ۱۳۹۷: ۲۹).

باید توجه داشت که لفظ «مجازی» به معنای غیرحقیقی بودن فضای مجازی نیست. در لاتین واژه "Virtual Space" در مقابل مفهوم "Actual Space" مطرح شده که به غیرملموس بودن و نامحسوس بودن این فضا (در برابر فضایی که همه چیز در آن ماهیت مادی و عینی و سه بعدی دارد) اشاره داشته و اصلاً این فضا را «مجاز» در برابر «حقیقت» نمی‌داند (حسینی و حق پناه، ۱۳۹۵: ۱۰۷).

### هویت

واژه "Identity" به معنای هویت از "Identities" مشتق شده و همواره با دو مفهوم متضاد تعریف می‌شود: همسانی و تفاوت. از طرفی این واژه، به سبب ظهور حوزه‌های معرفتی متفاوت، معنای مختلفی یافته است؛ از این رو هویت از منظرهای متفاوت، مورد توجه متفکران قرار گرفته است که می‌توان از منظر روان‌شناسی اجتماعی، رابطه هویت را نوعی رابطه بین شخصیت فرد و ساختار اجتماعی دانست. بدین معنا هویت نسبی است که فرد بین عوالم ذهن خود و واقعیت زندگی برقرار می‌سازد (فیرحی، ۱۳۸۶: ۴). برخی از صاحب‌نظران هویت را پدیده‌ای سیاسی اجتماعی مربوط به عصر مدرن پنداشته که جایگزین خلق و خوی فردی و اجتماعی شده است. بر این اساس، تلاش برای پاسخ‌گویی به پرسش من کیستم؟ موضوعی است که از دیرباز ذهن انسان را به خود مشغول داشته است (دوران و همکاران، ۱۳۸۵: ۸۵).

مفهوم هویت به طور همزمان میان افراد و اشیاء دو نسبت محتمل را برقرار می‌سازد؛ از یک طرف شباهت و از طرفی تفاوت (جنکینز، ۱۳۸۱: ۵). به نظر گیدنز، این خود، موازی معنای عمومی هویت است که چهار ویژگی را به صورت خلاصه در خود دارد: شباهت، تفاوت، بازتابی و فرایندی بودن (گیدنز، ۱۳۸۸: ۱۱۱-۱۱۲).

## رویکردهای نظری دربارهٔ هویت

رویکردهای نظری دربارهٔ هویت را می‌توان در دو دسته کلی رویکرد ساختاری: هویت به‌عنوان یک ساختار و توجه به پیامدهای تشکیل هویت (نظریه‌پردازانی مانند اریکسون (۱۹۵۶) و مارسیا (۲۰۰۷)) و رویکرد فرایندی: توجه به فرایند زیربنایی شکل‌گیری هویت به‌جای بررسی پیامدهای آن (نظریه‌پردازانی مانند بورک (۲۰۰۷)، کوپلمن (۲۰۰۹) گروتوانت (۲۰۰۵) و برزونسکی (۲۰۰۷)) قرار داد (کوپلمن، ۲۰۰۹).

از آنجاکه نظریهٔ هویت اریکسون و مارسیا با هویت نوجوان که محور اصلی نوشتار حاضر است، قرابت بیشتری دارد، به این نظریات با تفصیل بیشتری پرداخته می‌شود. اریکسون به‌عنوان یکی از نظریه‌پردازان هویت، در نظریه هشت مرحله‌ای خود از تحول انسان، با تأکید بر «من» به‌جای «نهاد» و با تشخیص تأثیر فرهنگ، جامعه و تاریخ، تحول را به منزلهٔ انحلال فزاینده تعارض‌هایی می‌داند که از تلاقی بین خواسته‌های متفاوتی که مبنای درونی و بیرونی دارند، سرچشمه می‌گیرد. وی هویت را یک مؤلفه شخصی دانسته که در دوران نوجوانی اولویت خاصی پیدا می‌کند. تعهد هویت، فرایندی است که از خلال آن، نوجوان تصمیم می‌گیرد که کدامیک از خودهای احتمالی را دنبال کند. هویت «من» و اغتشاش هویت، دو پیامد بحران روانی اجتماعی هستند که در اواخر نوجوانی اتفاق می‌افتد. درک هویت خود مستلزم تقابل روانی اجتماعی است. به عبارت دیگر، نوجوان باید بین آن تصویری که از خود دارد و آن تصویری که از استنباط و انتظار دیگران، از خود دارد، هماهنگی ایجاد کند. فضیلت مرتبط با شکل‌گیری موفقیت‌آمیز هویت، وفاداری است. وفاداری عبارت است از: توانایی زیستن بر طبق وظیفه‌شناسی و ثبات قدم خویشتن، علی‌رغم تضادهای ناگزیری که بین ارزش‌ها اتفاق می‌افتد. آنچه باعث این وفاداری است، تعهد است و اریکسون تعهد را اساس هویت می‌داند و معتقد است متعهد شدن به یک سری عقاید، ارزش‌ها و طرز فکر از تکالیف مهم این دوره از زندگی است. جیمز مارسیا<sup>۱</sup> (۲۰۰۷)، با عملیاتی کردن مفهوم هویت، دو روند اساسی در تشکیل هویت را بیان می‌کند: بحران و تعهد. «بحران» در واقع جست‌وجوی هویت است و «تعهد»، تصمیم‌گیری‌های نسبتاً بادوام و با ثبات نسبی در زمینه‌های مختلف هویت و جهت‌گیری تلاش‌های فرد به‌سوی این تصمیم‌گیری هاست؛ وی با ترکیب حضور یا فقدان بحران و تعهد، چهار پایگاه هویت را مشخص کرده است:

هویت موفق<sup>۲</sup>: پایگاه فردی است که دوره‌ای از بحران را در پی یافتن نگرش‌های

1. James Marcia

2. Identity Achievement

شخصی تجربه کرده و تعهداتی را به وجود آورده است. در این مرحله، فرد بین نیازهای درونی و خواست‌های اجتماعی، سازش برقرار می‌کند.

هویت دیررس (مهلت‌خواه)<sup>۱</sup>: پایگاه فردی است که در حال حاضر در بحران است و جست‌وجوی فعال و پرسشگری عمیق را در زمینه هویت تجربه می‌کند، اما هنوز به تعهداتی نرسیده است.

هویت زودرس<sup>۲</sup>: پایگاه فردی است که بدون داشتن دوره‌ای از بحران و جست‌وجو، تعهداتی را پذیرفته است که اساس آن‌ها، تقلید و همانندسازی‌های دوران کودکی و ارزش‌های والدین است.

هویت مغشوش (سردرگم)<sup>۳</sup>: پایگاه فردی است که دوره‌ای از بحران را تجربه نکرده و به تعهداتی نرسیده است. اگرچه ممکن است در گذشته دوره‌ای از بحران را برای جست‌وجوی هویت تجربه کرده باشد، اما در حل این بحران توفیقی نداشته است و برای پرسش هویت خود، به جوابی نرسیده است و اکنون نیز در این زمینه نگرانی و دل‌مشغولی ندارد.

مارسیا اعتقاد دارد که ساختار هویتی که به خوبی شکل گرفته باشد، انعطاف‌پذیر است و در برابر تغییرات اجتماعی و روابط، باز و گشوده است. این گشودگی موجب می‌شود که سازماندهی‌های مجدد فراوانی در محتوای «هویت من» فرد در طول زندگی انجام گیرد. همچنین به هویت دینی، هویت ملی، هویت فردی، هویت خانوادگی، هویت فرهنگی و هویت جنسی اشاره نمود (جعفری‌نژاد، ۱۳۸۷؛ کهندانی، ۱۳۹۰).

هویت از حوزه‌های کلیدی و مورد توجه در فضای مجازی است. در ارتباط بین افراد، اولین مسئله ضروری برای درک و ارزیابی کامل یک تعامل، توجه به هویت آنان است؛ اما در دنیای مجازی این هویت مبهم و بسیاری از نشانه‌های شخصیتی و نقش اجتماعی که در فضای مجازی نمایان می‌شود، با جهان فیزیکی واقعی تطابق ندارد. (Donas, 1998: 1). فضای مجازی با مقوله شناوری هویت‌ها عجین است.

رسانه‌ها در فضای مجازی دربردارنده نیروی تغییر هستند. این نیروی تغییر، شخصیت، هویت و فرهنگ را مورد تهدید قرار می‌دهد (Gauntlett, 2002: 183). از نظر صاحب‌نظران جامعه‌شناسی شکل‌گیری هویت افراد تحت تأثیر منابع عمده گوناگونی است که مهم‌ترین این منابع عبارتند از: خانواده، رسانه‌های گروهی، مدرسه و گروه همسالان. رسانه، از این میان، رسانه‌های گروهی با توجه به گستره نفوذ و فراگیری آن اهمیت ویژه دارند (صوری خسروشاهی، ۱۳۸۶: ۱۲).

## نوجوان

روان‌شناسان در زمینه تعریف نوجوانی اتفاق نظر ندارند، اما به‌طور کلی می‌توان گفت: نوجوانی دوره‌ای است بین کودکی و بزرگسالی که طول مدت آن بر حسب فرهنگ‌ها و محیط‌های مختلف، متفاوت است و حدوداً از یازده تا بیست سالگی ادامه دارد (نجفی علمی، ۱۳۸۹). در دستورالعمل‌های مراقبتی، گروه سنی نوجوان در بازه پنج تا هجده سال قرار داشته (ترابی، ۱۴۰۰) و سازمان بهداشت جهانی، دوران نوجوانی را بین ده تا نوزده سالگی تعریف می‌کند (WHO, 2023).

## روش پژوهش

به منظور واکاوی علل چالش هویت‌یابی نوجوان دوفضایی واقعی مجازی، در این تحقیق از روش تحلیل مضمون استفاده می‌شود. وجه اصلی به‌کارگیری این روش، استخراج کدهای غنی از بین مصاحبه‌ها و مطالعات است. بدین منظور پانصد مقاله مرتبط با مسئله، شناسایی<sup>۱</sup> و از بین آن‌ها پنجاه مقاله برتر برگزیده شد و نهایتاً متن مقالات پنجاه‌گانه، مورد کدگذاری و تحلیل مضمون قرار گرفت. از آنجاکه تحولات و تغییرات نسل جدید، پیچیده و پرشتاب است، به‌خصوص تفاوت‌ها و چالش‌های جدی هویتی ظهور یافته در وقایع تأسنانگیز پاییز ۱۴۰۱، مقالات علمی کافی برای تجزیه و تحلیل آخرین تحولات وجود نداشت؛ لذا برای تکمیل داده‌های تحقیق از روش مصاحبه استفاده شد. بنابراین با پانزده نفر از صاحب‌نظران جامعه‌شناسی، روان‌شناسی، اخلاق، علوم تربیتی، فرهنگ و ارتباطات، فضای مجازی، مدیران صاحب‌نظر و دارای تجربه در سازمان‌های مرتبط با مسئله مصاحبه انجام گرفت و پیرامون سؤال اصلی این تحقیق گفت‌وگو شد. این مصاحبه‌ها عمدتاً با محوریت نقش فضای مجازی در چالش‌های هویتی نوجوان ایران معاصر صورت گرفت. در نهایت داده‌های حاصل از مقالات و مصاحبه‌ها، کدگذاری و تحلیل مضمون شد.

روش تحلیل مضمون، یکی از شیوه‌های متداول تحلیل محتوای متنی و به‌عنوان یک روش اساسی برای تحلیل کیفی در نظر گرفته می‌شود. تحلیل مضمون، روشی برای شناخت، شناسایی، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی است (خنیفر، ۱۳۹۶: ۵۳).

مراحل انجام این پژوهش با استفاده از روش تحلیل مضمون عبارتند از:

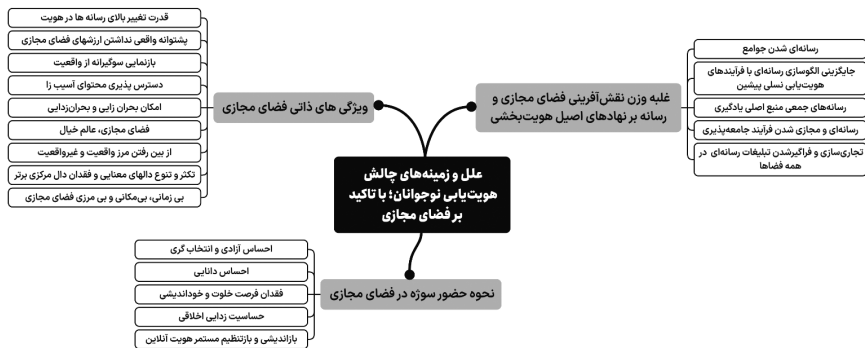
- آشنا شدن با داده‌ها

۱. برای شناسایی مقالات در پایگاه‌های مقالات علمی فارسی زبان به منظور جست‌وجو از کلیدواژه‌های هویت، نوجوان، فضای مجازی و کلمات مترادف آن‌ها استفاده شد.

- ایجاد کدهای اولیه و کدگذاری
- جست‌وجو و شناخت مضامین
- ترسیم شبکه مضامین
- تحلیل شبکه مضامین
- ادغام و یکپارچه کردن مجدد متن (خنیفر، ۱۳۹۶: ۵۷).

### نتایج تحلیل مضمون و یافته‌های تحقیق

در کدگذاری اولیه بیش از ۱۱۲ مضمون غنی (از حیث محتوایی) در خصوص سؤال اصلی تحقیق استخراج شد. طی سه مرحله مقوله‌بندی، مقوله اولیه، میان مقوله و کلان مقوله نهایتاً ذیل محور علل و زمینه‌های مربوط به فضای مجازی چالش هویت‌یابی نوجوان دو فضایی ایران معاصر سه کلان مقوله قرار گرفت و ذیل این سه مورد مجموعاً نوزده میان مقوله دسته‌بندی شده است. در ادامه ضمن تبیین علل سه‌گانه چالش هویتی نوجوان، به مقولات میانی ذیل آن پرداخته می‌شود.



نمودار ۱. شبکه مضامین علل و زمینه‌های چالش هویت‌یابی نوجوان ایرانی معاصر با تأکید بر فضای مجازی

### غلبه وزن نقش آفرینی فضای مجازی بر نهادهای سنتی هویت‌بخش

یکی از مهم‌ترین علل ایجاد چالش‌های نوظهور هویت‌یابی نوجوان، غلبه وزن فضای مجازی بر سایر عوامل هویت‌یابی نسل جدید است. پیش از عصر اطلاعات، خانواده، مدرسه، مسجد و بازیگران محلی بیشترین تأثیر را در هویت‌یابی ایفا می‌کردند، اما در

دورهٔ اخیر، تا حد زیادی جایگزین سایر نهادهای سنتی هویت‌بخش شده است. جذابیت و امکانات فضای مجازی، این فضا را ابزار قدرتمندی در فرایند جامعه‌پذیری تبدیل کرده که حتی می‌تواند بر نهادهای سنتی تأثیر بگذارد و نقش آن‌ها را در شکل‌دهی به هویت فردی و اجتماعی کمرنگ کند.

برخی از گزاره‌های بیان‌شده در این رابطه:

- «فضای مجازی منبع اصلی یادگیری و تبادل اطلاعات» (دوور، ۱۳۹۰).
- «جایگزینی الگوهای رسانه‌ای به جای دیگر عوامل اثرگذار در تربیت نسل» (مهدی‌علیزاده، مصاحبه شفاهی، ۱۴۰۲).
- «رسانه‌های جمعی منبع اصلی یادگیری اجتماعی در جامعه مدرن هستند» (کوچکزائی و دیگران، ۱۳۹۷).
- فناوری‌های جدید وب ۳ و ۴، بلاک‌چین، هوش مصنوعی، واقعیت مجازی، متاورس، تغییر الگوریتم‌ها و سیستم‌های جست‌وجو و سایر تحولات تکنولوژیک (مصطفی ضابط، مصاحبه شفاهی، ۱۴۰۲).

در منابع انگلیسی دیجیتالی شدن فرایند هویت‌یابی نسل هزارهٔ سوم ذکر شده است: سو، طلایی‌فر و هراری در مقاله خود با عنوان توسعه هویت در زمینهٔ دیجیتال ضمن تأیید نقش فضای دیجیتال بر هویت‌یابی، معتقدند که محققان هنوز به‌طور کامل این تأثیرات را درک نکرده‌اند. آن‌ها برای توصیف اینکه چگونه هویت بر بافت دیجیتال فرد تأثیر می‌گذارد، یک چهارچوب نظام‌مند از طریق چهار مکانیسم پیشنهاد می‌کنند: انتخاب (یعنی انتخاب یا اجتناب از محیط‌های دیجیتال)، دستکاری (یعنی تغییر یا تغییر عمده محیط‌های دیجیتال)، فراخوانی (یعنی برانگیختن ناخواسته پاسخ‌ها از محیط‌های دیجیتال) و کاربرد (یعنی ادغام یا به‌کارگیری تجربیات از محیط‌های دیجیتال) (سو و همکاران، ۲۰۲۴).

### ویژگی‌های ذاتی فضای مجازی

فضای مجازی به‌مثابهٔ یک تکنولوژی دارای یکسری ویژگی‌های ذاتی و جهت وجودی است که در همه ابعاد آن تبلور دارد. این ویژگی‌های ذاتی، هنگامی که فضای مجازی، زیست بوم زندگی نوجوان قرار می‌گیرد، تأثیر قابل توجهی در چالش هویت‌یابی آن‌ها در پی دارد. در ادامه، مهم‌ترین این ویژگی‌ها را ضمن بیان برخی از گزاره‌های به‌دست‌آمده مطرح می‌کنیم:

### قدرت تغییر بالای رسانه‌ها در هویت

با ورود رسانه‌های اجتماعی و مجازی، هویت‌ها دچار تغییرات عمده‌ای شده‌اند. این

تغییرات به دلیل ویژگی‌هایی مانند دسترسی آسان، هم‌زمانی و تکثر اطلاعاتی است که رسانه‌ها فراهم می‌کنند. در جامعه ایران، هویت‌ها به تدریج سیال و متغیر شده‌اند و هویت‌های سنتی مورد پرسش قرار گرفته‌اند. استفاده از رسانه‌ها به سبب ایجاد راه‌های تازه برای کسب اطلاعات و ارتباط با دیگران و برقراری روابط اجتماعی جدید، نیروی زیادی برای تغییر در افکار، انگاره‌ها و باورهای مخاطبان خود دارد. قدرت ایجاد تغییر و تحول هویتی در نوجوانان به جهت پذیراتر بودن آن‌ها نسبت به ایجاد تغییر و تمایل آن‌ها به الگوبرداری از نمایش‌های هویتی افراد در رسانه‌ها و نیز جذاب‌تر بودن رسانه‌های مبتنی بر اینترنت برای این سن محسوس‌تر از افراد بزرگسال است.

برخی از گزاره‌های بیان‌شده در این رابطه:

- فضای مجازی به مثابه یک رسانه قدرتمند، نیروی زیادی برای تغییر در افکار، انگاره‌ها و باورهای مخاطبان خود دارد (حسینی، ۱۳۹۲).
- فضای مجازی برای نوجوانان بسیار جذاب است و در برخی فناوری‌های پیشرفته مانند هوش مصنوعی، متاورس و واقعیت افزوده، بسیار نوجوان‌پسند است (مصطفی ضابط، مصاحبه شفاهی، ۱۴۰۲).
- این قدرت جذابیت در کنار قدرت ایجاد تغییر رسانه‌ای، نیروی قوی برای تغییر شکل و بازنمایی هویت‌ها ایجاد می‌کند و می‌تواند به چالش هویتی افراد منجر شود (توانا و هاشمی‌اصل، ۱۳۹۴).

پشتوانه واقعی نداشتن ارزش‌های فضای مجازی

ارزش‌های فضای مجازی به دلیل ماهیت سطحی و تغییرپذیرشان، اغلب پشتوانه واقعی مستحکم و ثابتی ندارند. این ارزش‌ها می‌توانند به سرعت تغییر کنند و تحت تأثیر عوامل مختلفی مانند روندهای اجتماعی، فناوری‌های جدید و حتی شایعات و اطلاعات نادرست قرار بگیرند. یکی از دلایل اصلی این موضوع، عدم وجود مرزهای فیزیکی و جغرافیایی در فضای مجازی است که باعث می‌شود افراد بتوانند به راحتی و بدون محدودیت‌های سنتی با یکدیگر ارتباط برقرار کنند. این امر می‌تواند منجر به ایجاد و گسترش ارزش‌هایی شود که ممکن است در دنیای واقعی کمتر قابل قبول یا پایدار باشند.

برخی از گزاره‌های بیان‌شده در این رابطه:

- فضای مجازی مبتنی بر پاداش و تنبیه نمادین، ارزش‌ها و هنجارهای خود را به کاربران منتقل می‌کند (کوچکزائی و دیگران، ۱۳۹۷).
- اینترنت خود به یک ارزش تبدیل شده است (ربانی و علی‌آبادی، ۱۴۰۰).

## بازنمایی سوگیرانه از واقعیت

بازنمایی سوگیرانه از واقعیت به معنای ارائه تصویری از واقعیت است که به‌طور عمدی یا غیرعمدی، با تعصبات و دیدگاه‌های خاصی همراه است. این نوع بازنمایی می‌تواند در رسانه‌ها، فیلم‌ها، عکس‌ها و حتی در گفتار روزمره مشاهده شود. برای مثال، رسانه‌ها ممکن است با انتخاب خاصی از تصاویر، کلمات و زاویه‌های دید، یک رویداد را به گونه‌ای بازنمایی کنند که با دیدگاه یا منافع خاصی همخوانی داشته باشد. این نوع بازنمایی می‌تواند تأثیرات عمیقی بر نگرش‌ها و باورهای عمومی داشته باشد و حتی ممکن است به تقویت کلیشه‌ها و تعصبات کمک کند.

برخی از گزاره‌های بیان‌شده در این رابطه:

- غالباً موجب بازنمایی سوگیرانه‌ای از واقعیت می‌شود (حسینی، ۱۳۹۲).
- فضای مجازی شامل بزرگ‌نمایی و کوچک‌نمایی خیال‌انگیز واقعیت، تشدید واقعیت در مجازی، خالص جلوه دادن پدیده‌های مرکب دارای رنج و لذت در دنیای واقعی، فیلتر کردن داده‌ها و حذف موارد غیردلخواه کاربر، امکان بازنمایی معکوس رویدادها، امکان عادی‌سازی امور غیرعرفی است (رضائی، مصاحبه شفاهی، ۱۴۰۲).
- همسان‌سازی ارزش‌ها و بینش‌ها و برساخت معنا تحت تأثیر قدرتمندان رسانه‌ای (توانا و هاشمی‌اصل، ۱۳۹۴).

## دسترس‌پذیری محتوای آسیب‌زا

فضای مجازی امکان دسترسی آزاد و نامحدود به انواع محتوای آسیب‌زا از قبیل خشونت، پورنوگرافی، طرز تهیه و مصرف مواد مخدر و غیره را فراهم آورده است. مواجهه مکرر با چنین محتواهایی می‌تواند باعث تغییر ادراک افراد از هویت خود، دیگران و جامعه شود و منجر به تعریف هویت در چهارچوب مفاهیم و ارزش‌های نامطلوب شود.

برخی از گزاره‌های بیان‌شده در این رابطه:

- دسترسی آزاد به سطوح مختلف اطلاعات گوناگون و متضاد تفاوت اصلی فضای مجازی با حقیقی است (جعفری و همکاران، ۱۴۰۱).
- کم‌رنگ شدن طبقه‌بندی سطح دسترسی‌ها و امکان هرگونه دسترسی به چیزها، امکان اتصال به محتوا و مخاطب بزرگسال دو ویژگی فضای مجازی است (علی‌جان‌باز، مصاحبه شفاهی، ۱۴۰۲).
- در فضای مجازی محتوای ناسالم و غیرعقیفانه غالب است (علیمراد، ۱۳۹۷).

### امکان بحران‌زایی یک موقعیت عادی یا مخفی‌سازی یک بحران واقعی

امروزه، ما در متن و بطن یک فرایند رسانه‌ای شدن فزاینده‌ای زندگی می‌کنیم که از طریق آن، رسانه‌ها درگیر فرایندهای فراملی شده و در حال تجاری‌سازی و خروج از حوزه نظارت دولتی هستند. تکنولوژی‌های نوین نقش مهمی در ایجاد تغییر و تحول در این فرایند دارند. خصلت بینامتنی رسانه‌های عمومی به‌طور روزافزون در حال افزایش است. رسانه‌های الکترونیکی، نزدیکی، بی‌واسطگی و تعامل دوسویه را برای انسان‌ها فراهم آورده‌اند. با وجود این تحولات عمیق و گسترده در کارکرد و نقش رسانه‌ها در عصر ما، همچنان می‌توان رسانه‌ها را به‌عنوان پدیده‌ای دوگانه تعریف کرد: هم زخم‌زا و هم التیام‌بخش؛ هم هویت‌ساز و هم هویت‌زدا؛ هم بحران‌زا و هم بحران‌گشا.

رسانه‌ها می‌توانند با استفاده از نمادها و کلمات، به پدیده‌ها، رویدادها و کنش‌ها، معنای خاص خود را بخشیده و تأثیرات عمیقی بر مخاطب بگذارند و از این طریق می‌توانند مخاطب را از آسیب‌های بحران‌های هویتی، فرهنگی، معرفتی، ارزشی، سیاسی و اجتماعی محافظت کنند یا او را در معرض چنین بحران‌هایی قرار دهند. به عبارت دیگر، رسانه‌ها می‌توانند بازی پایان‌ناپذیری از نشانه‌ها را ایجاد کنند که به جامعه نظم بخشیده و در فرد احساس آرامش و ثبات روانی، شخصیتی و هویتی را تقویت کند یا برعکس.

برخی از گزاره‌های بیان‌شده در این رابطه:

- فضای مجازی می‌تواند امکان بحران‌زایی یک موقعیت عادی را فراهم کند یا بحران‌های واقعی را مخفی کند (تاجیک، ۱۳۸۷).

### فضای مجازی، عالم خیال

برخی از متفکران و صاحب‌نظران مسلمان، در جست‌وجوی پرسش‌های هستی‌شناختی درباره ماهیت فضای مجازی، متون فکری و فلسفی فرهنگ اسلامی را بازخوانی کرده و پاسخ را مباحث عالم خیال و نظریات مربوط به قوه خیال انسانی یافته‌اند. براساس این نظریه، جهان سایبری، تجسم و تبلور عالم خیال بوده و احکام هستی‌شناختی عالم خیال بر آن حاکم است. احکام خیال متصل و منفصل با حقیقت و خیال وهمی؛ خیال منزّه و خیال آلوده؛ خیال رحمانی و خیال شیطانی از جمله مباحثی است که در فلسفه و اندیشه مسلمان قابل تسری به ماهیت و حکمرانی فضای مجازی است. براساس این نظریه، ضمن پرهیز از تحلیل عقلانی و منطقی ماهیت فضای مجازی و تحمیل احکام عقل بر آن، باید توجه داشت پرسه‌زنی در فضای مجازی، همچون سیر در عالم خیال است و این موضوع می‌تواند در فرایند هویت‌یابی، فرصت‌ساز و تهدیدزا باشد.

برخی از گزاره‌های بیان‌شده در این رابطه:

- عالم فضای مجازی، عالم خیال است و امتداد قوه خیال انسانی‌ست (رضائی، مصاحبه شفاهی، ۱۴۰۲).
- نحوه مواجهه با فضای مجازی می‌بایست متناسب با قواعد عالم خیال باشد، نه قواعد عقلی و منطقی (محمد شیخ‌الاسلامی، مصاحبه شفاهی، ۱۴۰۲).

از بین رفتن مرز واقعیت و غیرواقعیت

عصر رسانه، عصری است که در آن نشانه‌ها بدون معنا و مرجع هستند و به وانمودگی مضاعف دچار شده‌اند. در عصر فراواقعیت، واقعیت همه چیز را در خود هضم کرده و هر چیزی می‌تواند ادعای واقعیت کند؛ این ادعا از سوی همگان به یک اندازه مورد پذیرش (یا رد) قرار می‌گیرد. در فضای مجازی، مرزهای بین واقعیت و غیرواقعیت محو می‌شوند؛ چراکه نشانه‌ها از واقعیت جدا شده و تنها نمایشی از خود هستند.

برخی از گزاره‌های بیان‌شده در این رابطه:

- نوجوان در فضای مجازی ممکن است دچار عدم تشخیص مرز واقعیت و غیرواقعیت شود (علی‌مرادی، ۱۳۹۷).
- کاربران فضای مجازی به وانمودگی مضاعف می‌رسند که در آن اتصال بین آنچه هست و آنچه می‌نماید کمتر و کم‌رنگ‌تر می‌شود (تاجیک، ۱۳۸۷).

تکثر و تنوع دال‌های معنایی و فقدان دال مرکزی برتر

کثرت و تنوع کاشی‌های معنایی در فضای مجازی منعکس‌کننده چشم‌انداز پیچیده‌ای بدون چهارچوب تک و غالب است و به‌عنوان یک واکنش ضد‌هژمونیک در برابر روندهای متمرکزسازی عمل می‌کند و باعث ترویج یک پوشش غنی‌تر از دانش و بیان می‌شود. علاوه بر این، مفهوم کاشی‌های بردار معنایی نشان می‌دهد که چگونه داده‌های جغرافیایی و معنایی می‌توانند یکپارچه شوند و بر اهمیت نمایش‌های متنوع در فضاهای دیجیتال تأکید می‌کند؛ بنابراین، عدم وجود یک دال مرکزی برتر در فضای مجازی بر اهمیت پذیرش کثرت و تنوع ذاتی آن از یکسو و بحران معنا و عدم قطعیت کاربران آن در بین خرده‌گفتمان‌های نسبی از سوی دیگر اشاره دارد.

برخی از گزاره‌های بیان‌شده در این رابطه:

- در فضای مجازی، تعداد و تنوع دال‌های معنایی بسیار زیاد است و دال مرکزی برتری وجود ندارد (تاجیک، ۱۳۸۷).
- فضای مجازی دارای تکثر اطلاعات و تنوع الگوهای هویتی است (عبدی‌پور و جمشیدی‌مهر، ۱۴۰۰).

- در فضای مجازی تنوع فرهنگی و ارزشی به اوج می‌رسد (جعفری و همکاران، ۱۴۰۰).
- اینترنت و ویژگی مرکزگریزی دارد (علیمرادی، ۱۳۹۷).
- منازعات و تضادها در سایه فقدان دال مرکزی برتر مخاطب را سرگشته می‌کند و خرده‌روایت‌های نسبی و لغزان جایگزین فراروایت‌های یقینی می‌شود (توانا و هاشمی‌اصل، ۱۳۹۴).
- فضای مجازی سرکوبگر معناست (سید محمد کاظمی، مصاحبه شفاهی، ۱۴۰۲).
- این فضا می‌تواند موجب غرق شدن سوژه در فزون متنی، واقعیت مجازی مترکم و متن‌های آشفته، نامنظم، متفاوت و متضاد شود (نورمحمدی و محمدی، ۱۳۹۱).

#### بی‌زمانی، بی‌مکانی و بی‌مرزی فضای مجازی

به‌صورت تاریخی، شکل‌گیری هویت متکی به دوسازه کلیدی زمان و مکان بوده است. چیزی که دو فرد کاملاً شبیه به هم را از یکدیگر متمایز می‌کند و حتی تفاوت فرد در گذشته و حال را توجیه می‌کند، تفاوت در زمان و مکان است. بی‌زمانی و بی‌مکانی که جزو شاخصه‌های اصلی فضای سایبر است، مفاهیم سنتی از هویت را به چالش می‌کشد و چهارچوب‌های جدیدی را برای درک هویت در این محیط بدون مرز ضروری می‌سازد. این موضوع با معرفی انسان پسامدرن (مدرن متأخر) توسط گیدنز در نظریه از جاکندگی همراه دارد. ازسوی دیگر برداشته شدن مرزهای جغرافیایی در فضای مجازی می‌تواند رویکردهای هویتی جهان - وطنی را تقویت کند.

برخی از گزاره‌های بیان‌شده در این رابطه:

- در دنیای پست مدرن امروز، روند گسست مکان، زمان و فضا به یک پدیده مهم تبدیل شده است (امینلویی و همکاران، ۱۳۹۳).
- فلسفه وجودی منابع سازنده هویت مانند مکان، مرز و تعلق به جمع در فضای مجازی از بین رفته است (توانا و هاشمی‌اصل، ۱۳۹۴).
- جدایی از محیط محلی و پیوستن به لازم‌زمانی و لامکانی مجازی، هویت را در معرض انفصال تاریخی قرار می‌دهد (نورمحمدی و محمدی، ۱۳۹۱).
- زندگی در کره زمین مجازی، با خصلت‌های منعطف، متحرک، غیرمرکزی، بهم پیوسته، دیجیتال و قابل دسترس، موازی با کره زمین فیزیکی موجب کاهش نقش مکان در هویت‌دهی می‌شود (جعفری و همکاران، ۱۴۰۱).

به‌طور کلی، درحالی‌که ویژگی‌های ذاتی فضای مجازی فرصت‌هایی را برای اکتشاف هویت فراهم می‌کند، همزمان خطرات و چالش‌های قابل توجهی را برای شکل‌گیری

هویت به همراه دارد. نیروی زیاد تغییر رسانه‌ها، پشتوانه واقعی نداشتن ارزش‌های فضای مجازی، بازنمایی سوگیرانه واقعیت، دسترس‌پذیری محتوای آسیب‌زا به هویت، امکان همزمان بحران‌زایی و بحران‌زدایی، خیال بودن حقیقت فضای مجازی، از بین رفتن مرز واقعیت و غیرواقعیت، تکرر و تنوع دال‌های معنایی و فقدان دال مرکزی برتر، بی‌زمانی، بی‌مکانی و بی‌مرزی فضای مجازی از جمله ویژگی‌هایی هستند که به‌عنوان ویژگی‌های ذاتی فضای مجازی مورد تأکید این بخش از تحقیقات و مصاحبه‌ها بودند.

در منابع غیرفارسی زبان نیز به نقش ویژگی‌های فضای مجازی در تغییرات هویتی اشاره شده است. از جمله ده<sup>۱</sup> و گلوویچ<sup>۲</sup> دو نویسنده سنگاپوری، معتقدند ظهور فناوری‌های جدید و سرعت بخشیدن به زندگی، به شکل قابل توجهی به ساخت هویت تحت تأثیر فضای دیجیتال کمک می‌کند. براساس برخی امکانات آن مانند «زندگی دوم»، امکان ارائه متفاوت خود (از خود) در سطح مجازی، افزایش مطلوبیت اجتماعی، تغییر ادراک از خود و دسترسی به آشنایان و تجربیات جدید و دانش و اطلاعات و انتخاب داده‌های شخصی بر هویت‌یابی تأثیرگذار است (Deh and Golovich, 2018).

همچنین در تحقیق دیگری با عنوان «فضای سایر و هویت» اشاره شده که فضای مجازی با ایجاد دنیا‌های مجازی بی‌زمان و بدون مرز جغرافیایی، هویت را دوباره تعریف می‌کند و بر نحوهٔ درک و نمایش افراد در جوامع آنلاین تأثیر می‌گذارد (Turkle, 1999).

### نحوهٔ حضور سوژه در فضای مجازی

فضای مجازی به‌مثابهٔ زیست دوم نوجوان دوفضایی‌شده، دارای امکانات و خصلت‌هایی در نسبت با هویت‌یابی سوژه است که به‌شدت الگوی هویتی نوجوان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. یکی از مهم‌ترین موضوعات در این زمینه، امکانات و خصلت‌هایی است که نحوهٔ حضور سوژه در فضای مجازی را تعیین می‌کند.

### احساس آزادی و انتخاب‌گری

حضور نوجوانان در فضای مجازی می‌تواند تأثیرات عمیقی بر احساس آزادی و انتخاب‌گری آن‌ها داشته باشد. فضای مجازی به نوجوانان این امکان را می‌دهد که به منابع اطلاعاتی گسترده‌ای دسترسی پیدا کنند، با افراد مختلف از سراسر جهان ارتباط برقرار کنند و هویت خود را به شیوه‌های مختلفی بیان کنند. این آزادی می‌تواند به آن‌ها کمک کند تا احساس کنند که صدایشان شنیده می‌شود و می‌توانند تأثیرگذار باشند.

1. Deh

2. Glodović

برخی از گزاره‌های بیان‌شده در این رابطه:

- مخاطب رسانه‌های نوین از منفعل به مخاطب فعال تبدیل شده است (جعفری و همکاران، ۱۴۰۰).
- احساس وجود آزادی و انتخاب‌گری به‌صورت نسبی و کاذب در سوژه ایجاد شده است (تاجیک، ۱۳۸۷).
- فضای مجازی امکان‌رهایی از چهارچوب و قوانین اجتماعی را ایجاد کرده است (توانا و هاشمی‌اصل، ۱۳۹۴).
- تجربه رسانه‌ای سبب احساس رهاشدگی و انتخاب‌های گسترده‌تری را فراهم کرده است (محمدی و رضایی، ۱۳۹۳).

#### احساس دانایی

فضای مجازی به نوجوانان این امکان را می‌دهد که به اطلاعات گسترده‌ای دسترسی پیدا کنند و در موضوعات مختلف، آگاهی بیشتری کسب کنند. این دسترسی آسان به اطلاعات، می‌تواند به آن‌ها احساس دانایی و خودبسنندگی در یادگیری دهد. نوجوانان به دلیل قابلیت انطباق‌پذیری بیشتر با فناوری‌های دیجیتال جدید، امکان یادگیری و کسب مهارت تکنولوژیک بیشتری دارند. مهم‌ترین اثر این موضوع، ایجاد اختلال در فرایند جامعه‌پذیری پیشین از سوی والدین، معلمان و مربیان است و فرایند یادگیری و خودآگاهی را با چالش و تغییر مواجه می‌کند.

برخی از گزاره‌های بیان‌شده در این رابطه:

- با افزایش «قدرت تشخیص و سنجش سوژه در فضای مجازی»، سوژه احساس دانایی یافته و به خودآموز متکی به خود تبدیل گشته و از الگوی استاد و شاگردی تبعیت نمی‌کند (محمدساجد هاشمی، مصاحبه شفاهی، ۱۴۰۲).
- بچه‌های امروز به دلیل مهارت جست‌وجو و دستیابی به اطلاعات نسبت به پدر و مادرشان احساس برتری دارند (مصطفی ضابط، مصاحبه شفاهی، ۱۴۰۲).

#### فقدان فرصت خلوت و خوداندیشی

براساس بسیاری از تحقیقات، سنین نوجوانی، دوره آغازین شکل‌گیری هویت و طرح طبیعی و فطری پرسش از «من کیستم؟». در این دوره نیاز وجودی بشر به کشف حقیقت، کشف خود و کشف معنای زندگی فعال می‌شود. انسان خوگرفته به سوژگی مدرن و مستغرق در فضای مجازی و همه‌جایی و همه‌وقتی بودن اینترنت و سرگرمی‌ها و جذابیت‌های آن، فرصت خلوت و خوداندیشی را از نوجوان دست‌کم به‌صورت لازم و کافی آن، سلب می‌کند.

این چالش، انسان رسانه‌زده را دچار بحران هویت و معنا می‌نماید و موجب بحران‌های روحی، افسردگی و ناکامی وجودی او در سنین بالاتر می‌شود.

برخی از گزاره‌های بیان‌شده در این رابطه:

– بمباران رسانه‌ای فضای مجازی «فرصت بازاندیشی» را از مخاطب سلب می‌کند (رحمانی و غزایی، ۱۴۰۱).

– سؤالات نوجوان امروز، به‌شدت سطحی شده است و کمتر به پرسش‌های بنیادین و اساسی زندگی می‌پردازد (فرهاد فلاح، مصاحبه شفاهی، ۱۴۰۲).

### حساسیت‌زدایی اخلاقی

حساسیت‌زدایی اخلاقی در فضای مجازی ناشی از ویژگی‌های منحصر به فرد تعاملی آنلاین است که اغلب پاسخ‌گویی و اعتماد اخلاقی را مبهم می‌کند. با مهاجرت فعالیت‌های اجتماعی، سیاسی و تجاری به پلتفرم‌های دیجیتال، افراد ممکن است پیامدهای اخلاقی را به‌دلیل ناشناس بودن و فیلترهای دیجیتال از دست بدهند و منجر به کاهش حس مسئولیت در قبال اقدامات آن‌ها شود. این پدیده به‌ویژه در میان نوجوانان برجسته است که ممکن است برای یادگیری ادراک، انگیزش و حساسیت اخلاقی در محیط‌های مجازی دچار مشکل شود و منجر به تصورات غلط درباره رفتار قابل قبول در اینترنت می‌شود و ارزیابی درست و غلط را در فضای مجازی پیچیده می‌سازد.

برخی از گزاره‌های بیان‌شده در این رابطه:

– در فضای مجازی، فرد ممکن است به سادگی از تعهدات اخلاقی خود عبور کنند و بدون توجه به عواقب اخلاقی، رفتار کنند (علی جانباز، مصاحبه شفاهی، ۱۴۰۲).

– کاهش احساس مسئولیت‌پذیری ناشی از احساس عدم ردیابی شدن در اینترنت است (خسروی، ۱۳۸۹).

– حساسیت‌های اخلاقی به‌علت افزونگی فاصله بدن‌ها کاهش می‌یابد (حسن بوسلیکی، مصاحبه شفاهی، ۱۴۰۲).

– در این فضا خصوصیات ناهنجار طبیعی و عرفی می‌شود (احمدی و همکاران، ۱۳۹۴).

– این فضا به‌مثابه یک رفیق ناباب، تأثیرات مخربی بر روی نوجوان دارد (کوچکزائی و دیگران، ۱۳۹۷).

### بازاندیشی و بازتنظیم مستمر هویت آنلاین

کثرت ارتباطات متداخل و شبکه‌ای مجازی و نظام‌های متعدد و متنوع ارزیابی از خود و دیگری موجب می‌شود هویت‌یابی نوجوان در زیست‌بوم مجازی، خاصیت انعکاسی

بیشتری پیدا کرده و مبتنی‌بر ارزیابی مستمر خود، خود را با شرایط جدید تطبیق داده و هویت آنلاین خود را بازتنظیم کند. ازسوی‌دیگر فناوری‌های دیجیتال، امکانات وسیعی از گمنامی و ناشناسی تا بیان تفصیلی خود را برای کاربران فراهم کرده است، به‌گونه‌ای که فرد هم می‌تواند نام، سن، تصویر، هویت جنسی و... خود را پنهان کند و هم می‌تواند اطلاعات زیادی دربارهٔ افکار، علایق، سبک زندگی، رزومه علمی - شغلی و حتی شبکه ارتباطی خود را در پلتفرم‌های مختلف ارائه کند؛ با علم به اینکه این اطلاعات خواسته یا نخواستہ برای دیگران قابل کشف است. امکان ساخت هویت‌های متعدد، کاذب، گزینشی و ناقص از خود، به پیچیدگی هویت آنلاین می‌افزاید. ترکیب این پیچیدگی‌ها با هویت او در فضای حقیقی پیچیدگی شکل‌گیری هویت در نسل هزارهٔ سوم را دوچندان می‌کند. برخی از گزاره‌های بیان‌شده در این رابطه:

- «امکان ناشناس بودن و پنهان‌سازی هویت واقعی در فضای مجازی» ویژگی اصلی هویت دیجیتال است (ابراهیمی و همکاران، ۱۳۹۸).
- افراد در فضای مجازی می‌توانند ارائه‌های متفاوت و متعددی از خود نزدیک یا دور از خود واقعی ارائه دهند (تاجیک، ۱۳۸۷).
- امکان ایجاد هویت کاذب یا آرمانی بدون تقید مسؤلیت‌پذیرانه را دارند (توانا و هاشمی‌اصل ۱۳۹۳).
- گمنامی در فضای مجازی می‌تواند بازنمایی ناقصی از خود ایجاد کند (علیمرادی، ۱۳۹۷).

درنهایت، باید توجه داشت که هویت فرد در فضای مجازی به‌طور کلی پیچیده‌تر از هویت در جوامع حضوری است. این چالش‌ها و تغییرات مذکور نشان می‌دهند که هویت در فضای مجازی به‌عنوان یک مفهوم پویا و قابل تغییر در حال شکل‌گیری است و افراد باید با این چالش‌ها آشنا باشند و برای حفظ هویت و شناخت صحیح خود در فضای مجازی، آگاهی کافی داشته باشند.

حضور افراد در فضای مجازی به‌طور قابل توجهی بر شکل‌گیری و بیان هویت آن‌ها تأثیر می‌گذارد. مندز و پایوا<sup>۱</sup> تأکید می‌کنند که تعامل‌های آنلاین به کاربران اجازه می‌دهد تا جنبه‌های مختلفی از هویت خود را کشف کنند و اغلب منجر به یک خودپندارهٔ سیال‌تر می‌شود که می‌تواند با زمینه‌های مختلف اجتماعی سازگار شود (Quintas-Mendes & Paiva, 2023). روزانا و فوزی بر نقش پلتفرم‌های دیجیتال در شکل دادن به ادراک

خود تأکید دارد و پیشنهاد می‌کند که ماهیت گردآوری شده شخصیت‌های آنلاین بسته به مخاطب و زمینه، می‌تواند هویت فرد را تقویت و تحریف کند (Rosana & Fauzi, 2024). اورتیز سانچز همچنین خاطرنشان می‌کند که ناشناس بودن فضای مجازی می‌تواند منجر به اکتشافات هویت مثبت و منفی شود، جایی که افراد ممکن است احساس آزادی برای بیان خود کنند یا برعکس؛ به دلیل عدم مسئولیت‌پذیری در رفتارهای مضر درگیر شوند. (Sanchez & Marilyn, 2018). دامایانته و یوونو درباره پیامدهای رسانه‌های اجتماعی بر هویت بحث می‌کنند و نشان می‌دهند که بازخورد مداوم از همسالان می‌تواند جنبه‌های هویت خاصی را تقویت کند و در عین حال دیگران را سرکوب کند و تعامل پیچیده‌ای بین حضور آنلاین و هویت خود ایجاد کند (Damayanti & Yuwono, 2013). در مجموع، این مطالعات نشان می‌دهد که فضای مجازی به‌عنوان یک شمشیر دو لبه در شکل‌گیری هویت عمل می‌کند و هم فرصت‌هایی برای خودکاش و هم چالش‌های مربوط به اصالت و فشارهای اجتماعی را ارائه می‌دهد.

### نتیجه‌گیری

هویت‌یابی نوجوان معاصر، به‌واسطه غلبه رسانه و زیست مجازی با چالش‌هایی نظیر فروپاشی مرزهای هویت جمعی، سیالیت و شناوری هویت، سرگشتگی و مسخ شدگی هویت، تأثیرپذیری و الگوگیری‌های ضد هویتی، فریب و خودنمایشی هویتی، فقدان عاملیت هویتی، تکثر و مرکزگریزی هویت، فاصله گرفتن از هویت فطری مواجه شده است. در مجموع علل چالش‌های هویتی که به فضای مجازی بر می‌گردد،<sup>۲</sup> در دو دسته کلی می‌توان تقسیم کرد: ۱. ویژگی‌های ذاتی فضای مجازی که تا حد زیادی پیامدهای مستقیم فناوری‌های ارتباطی و اطلاعاتی به شکل امروزین آن هستند. ۲. نحوه حضور سوژه در فضای مجازی فارغ از نوع کاربست و سبک زندگی دیجیتال وی. (اقتضائات عمومی ورود به فضای مجازی و تأثیرات آن بر هویت‌یابی).

ویژگی‌های ذاتی فضای مجازی به اجمال، عبارتند از: قدرت تغییر بالای رسانه‌ها در هویت، پشتوانه واقعی نداشتن ارزش‌های فضای مجازی، بازنمایی سوگیرانه از واقعیت، دسترس‌پذیری محتوای آسیب‌زا، امکان بحران‌زایی و بحران‌زدایی، فضای مجازی، عالم خیال، از بین رفتن مرز واقعیت و غیرواقعیت، تکثر و تنوع دال‌های معنایی و فقدان دال

مرکزی برتر، بی‌زمانی، بی‌مکانی و بی‌مرزی فضای مجازی.

نحوه حضور سوژه در فضای مجازی به اجمال عبارتند از: احساس آزادی و انتخاب‌گری، احساس دانایی فقدان فرصت خلوت و خوداندیشی، حساسیت‌زدایی اخلاقی، بازاندیشی و بازتنظیم مستمر هویت آنلاین.

این دو علت تا حد زیادی به ماهیت فضای مجازی و تأثیرات آن بر هویت‌یابی اشاره دارند و لذا در سراسر جهان صادق هستند؛ امری که در تحقیقات علمی ارجاع شده، مربوط به نویسندگان از کشورهای مختلف نیز قابل مشاهده بود. این دو موضوع خواسته یا ناخواسته، سازه‌های هویت و هویت‌یابی پیش از خود را به چالش می‌کشد و باید پذیرفت که این ویژگی انسانی ضرورتاً خود را با این فضا تطبیق می‌دهد و حال باید سؤال کرد که دقیقاً چه تغییراتی در سازه‌های هویتی و هویت‌یابی در پی این تحولات روی خواهد داد؟ در سایه علت سوم، یعنی «غلبه وزن نقش‌آفرینی فضای مجازی در ساخت بر نهادهای اصلی هویت‌بخش پیشامجازی» اهمیت سؤال فوق برجسته‌تر می‌شود.

یافته‌های این پژوهش، دیدگاهی انتقادی و فعال برای کنشگران زیست‌بوم رشد و تعالی نوجوان به ارمغان می‌آورد تا با تدقیق نسبت به وضعیت نوجوان و بازنگری در نقش‌آفرینی نهادهای مؤثر در فرایند هویت‌یابی او به اصلاح رویکردها، راهبردها و راهکارهای خود مبادرت کنند. از جمله تأکید بر آموزش مهارت‌ها و دانش‌های مرتبط با حوزه رسانه و زیست مجازی که با تمرکز بر تقویت تفکر نقاد و قدرت ارزیابی، ارزشیابی، قیاس، استقرا، گروه‌بندی تلخیص و ترکیب و پرورش مهارت خلق هویت دیجیتال و تأمین امنیت، حفاظت از حریم شخصی، مدیریت مصرف رسانه‌های دیجیتال و ایجاد تعادل بین زندگی واقعی، مجازی، آنلاین و آفلاین بپردازند. همچنین تقویت زیرساخت‌ها و توانمندی‌های تولید ملی در عرصه بسترها و محصولات رسانه‌ای، به‌روزرسانی و کارآمدسازی نهادهای سنتی تعلیم و تربیت و بهره‌مندی از خلاقیت و نوآوری در اقدامات همه کنشگران این زیست‌بوم باید مورد توجه قرار گیرد.

یکی از مهم‌ترین چالش‌هایی که این پژوهش به واکاوی علل وقوع آن پرداخته، فاصله گرفتن از هویت فطری است. هویت فطری آن ویژگی‌های انسانی است که در همه فرهنگ‌ها، نسل‌ها و زمانه‌ها مشترک است و شاخصه اصلی آن میل به کمال بین هایت و عشق به علم، قدرت و زیبایی بی‌نقص و نامحدود است. براساس مبانی فلسفه تاریخ در اندیشه اصیل اسلامی، رشد و پیشرفت‌های علمی و فناوری بشر، او را به ظهور این توانمندی‌های فطری نزدیک‌تر می‌کند؛ یعنی هرچه دستاوردهای علمی بشر بیشتر

شود، هویت فطری او تقویت می‌شود و بخش‌های جدیدی از قابلیت‌های او با دانش و فناوری‌های نو کشف و بالفعل می‌شود. البته این انسان است که تدبیر می‌کند با جهت‌گیری خود، این رشد و توسعه را در مسیر سعادت بشری استفاده کند یا آن را نیز به ابزاری جدیدی برای سلطه بیش از پیش ظلم تبدیل کند؛ اما فارغ از جهت‌گیری‌ها، خود این توسعه‌ها راه ظهور قابلیت‌های او را فراهم می‌کند تا بتواند با ودایع الهی که نزد اوست، مسیر رسیدن به آن علم، قدرت و زیبایی مطلق را فراهم کند. توسعه فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی و رشد فضای مجازی و آینده این حوزه در هوش مصنوعی و متاورس و... در کنار تمام این چالش‌هایی که این مقاله درصدد واکاوی علل آن بود، فرصت‌های بی‌نظیری را در اختیار بشر قرار می‌دهد که اگر بشر با نگاه درست به سراغ آن‌ها برود و آن را به استخدام ارزش‌های فطری خود بگیرد، یقیناً آینده بسیار روشنی در انتظار او خواهد بود. حال با این رویکرد از طریق همین علل شناخته‌شده با نگاه فرصت‌مدار و اینکه در دل چالش‌ها فرصت‌هایی هست که در خود فرصت‌ها نیست، می‌توان زمینه‌های رشد روزافزون نوجوان معاصر را با اصلاح همین الگوی رفتار مجازی وی فراهم نمود؛ مثلاً با توجه به فرصت آموزش‌های دانشی و مهارتی غیررسمی که بسیار خلاق و جذاب هم هست و گوی سبقت را از آموزش‌های رسمی ربوده است، می‌توان با مدیریت صحیح، هویت دانشی، مهارتی، شغلی و اقتصادی او را طراحی خلاق نمود و از همین زمینه‌هایی که برای او بسیار چالش‌آفرین بوده است، فرصت‌های بی‌نظیری خلق نمود.

#### اساتید و صاحب‌نظران مصاحبه‌شونده:

۱. مهدی علیزاده: تاریخ مصاحبه شفاهی: خرداد ۱۴۰۲
۲. حامد حاجی ملامیرزایی: تاریخ مصاحبه شفاهی: تیر ۱۴۰۲
۳. حسن بوسلیکی: تاریخ مصاحبه شفاهی: تیر ۱۴۰۲
۴. محمد شیخ‌الاسلامی: تاریخ مصاحبه شفاهی: تیر ۱۴۰۲
۵. حمید رفیعی‌هنر: تاریخ مصاحبه شفاهی: تیر ۱۴۰۲
۶. محمد قطبی: تاریخ مصاحبه شفاهی: تیر ۱۴۰۲
۷. حسین رضایی: تاریخ مصاحبه شفاهی: تیر ۱۴۰۲
۸. فرهاد فلاح: تاریخ مصاحبه شفاهی: تیر ۱۴۰۲
۹. محمدرضا برزویی: تاریخ مصاحبه شفاهی: تیر ۱۴۰۲
۱۰. سیدمحمدعلی غمامی: تاریخ مصاحبه شفاهی: تیر ۱۴۰۲
۱۱. سیدمحمد کاظمی: تاریخ مصاحبه شفاهی: تیر ۱۴۰۲

۱۲. سید محمدساجد هاشمی: تاریخ مصاحبه شفاهی: تیر ۱۴۰۲

۱۳. مصطفی ضابط: تاریخ مصاحبه شفاهی: تیر ۱۴۰۲

۱۴. علی جانباز: تاریخ مصاحبه شفاهی: اردیبهشت ۱۴۰۲


۱۵. محسن باقری: تاریخ مصاحبه شفاهی: تیر ۱۴۰۲

## تعارض منافع


تعارض منافع ندارم.

## ORCID

Masoud Hadi Karkevandi  <https://orcid.org/0009-0001-4276-4071>

Seyed Hesam-alдин Hosseini  <https://orcid.org/0000-0002-1467-1118>

Hossein Razaei  <https://orcid.org/0009-0001-1396-0719>

Seyed Taghi Mosavifar  <https://orcid.org/0000-0002-3399-7340>

## منابع و مآخذ

- ابراهیمی، معصومه، ساروخانی، باقر و میرزایی، خلیل (۱۳۹۸). نقش شبکه‌های اجتماعی مجازی در ایجاد اشکال مقاومت نوجوانان در پذیرش هنجارهای خانوادگی. *پژوهش‌های جامعه‌شناسی*، ۱۳ (۴۷). \*
- احمدزاده حلوانی، فاطمه (۱۴۰۰). رابطه هویت علمی و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان با میزان استفاده آنان از شبکه‌های مجازی. *پژوهشنامه اورمزد*، ۱۲ (۵۷) (ضمیمه)، ۱۲۴-۱۳۳. \*
- احمدی، ثریا، عقیلی، سید وحید، مهدی‌زاده، سید محمد و مظفری، افسانه (۱۳۹۴). رسانه‌ها و مسئله هویت جنسیتی بازنمایی شده: رهیافتی تحلیلی به مناقشه تاریخی نقش رسانه‌ها در بازتولید و ترویج نابرابری جنسیتی. *فصلنامه مطالعات رسانه‌ای*، ۱۰ (۳۱)، ۷-۱۸. \*
- اسمعیلی، معصومه، رادفر، مجید و باصری، علی (۱۴۰۱). نقش شبکه‌های اجتماعی در شکل‌گیری هویت فرهنگی جوانان. *ارتباطات و رسانه*، ۵ (۱۸)، ۲۹-۶۲. \*  
Doi: 10.22034/jiscm.2023.353726.1412
- اکبری، کمال، هاشمی، تورج؛ ی، عدنان و واحدی، شهرام (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش شناختی ارتقا بر میزان قربانی شدن عاطفی دانش‌آموزان دختر قربانی قلدری دوره دوم متوسطه. *پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*، ۶ (۱)، ۶۳-۷۶. \*  
Doi: 10.22108/cbs.2016.20754
- الوندی، هومن، نائبی، محسن (۱۳۹۱). بررسی رابطه هویت اسلامی، فضای مجازی و جهانی شدن. *مطالعات رسانه‌ای*، ۷ (۴)، ۴۳-۵۱. \*
- امین‌پور، فاطمه (۱۳۹۰). فرهنگ‌پذیری دینی و رسانه. *مطالعات جوان و رسانه*، ۱ (۲)، ۱۰-۳۷. \*
- بارکر، کریس (۱۳۹۱). *مطالعات فرهنگی (نظریه و عملکرد)*. ترجمه مهدی فرجی و نفیسه حمیدی. چاپ دوم، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم.
- امین لویی، حسین، انصاری، ابراهیم و هاشمیان فر، سید علی (۱۳۹۳). تحلیل بحران هویت قومی در ایران در بستر جهانی شدن و فضای مجازی با رویکرد علم‌پایداری. *فصلنامه تخصصی علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی*، ۸ (۲)، ۱۳۱-۱۶۰.
- بهادری خسروشاهی، جعفر، برقی، عیسی (۱۳۹۷). نقش سواد رسانه‌ای والدین و هویت اجتماعی بر مصرف رسانه‌ای دانش‌آموزان. *مطالعات رسانه‌های نوین*، ۴ (۱۴)، ۲۹۰-۳۱۶. \*  
Doi: https://doi.org/10.22054/nms.2018.20409.187
- بیک‌محمدی، میترا (۱۴۰۱). آثار فضای مجازی بر هویت کودکان. *رشد آموزش پیش‌دبستانی*، ۱۳ (۴۸)، ۸-۱۰. \*
- تاجیک، محمدرضا (۱۳۸۷). رسانه و بحران در عصر فراواقعیت (با تأکید بر بحران هویت). *پژوهشنامه علوم سیاسی*، ۴ (۱۳)، ۵۱-۸۳. \*
- تامپسون، مل (۱۳۹۳). *من. ترجمه سونا انزایی‌نژاد*. چاپ چهارم. تهران: نشر گمان.
- ترابی، پریسا، عبداللهی، زهرا، مینایی، مینا، صادقی قطب‌آبادی، فرزانه، زارعی، مریم، فالح و نوبخت حقیقی، فرید (۱۴۰۰). *بسته آموزشی تغذیه در برنامه تحول سلامت در نظام بهداشت ویژه پزشکان شاغل در مراکز خدمات جامع سلامت. اندیشه ماندگار*.
- توانا، محمدعلی، هاشمی اصل، سید عبدالله (۱۳۹۳). تأثیر فضای مجازی بر سرگشتگی (بحران) هویتی و فرهنگی. *پژوهش‌های سیاسی*، ۴ (۹)، ۸-۳۰. \*
- توانا، محمدعلی، هاشمی اصل، سید عبدالله (۱۳۹۴). *درآمدی بر فضای مجازی فراقلمرویی و سیالیت هویت سوژه در*

## واکاوی علل چالش هویت‌یابی نوجوان دو فضایی

- پرتو تحلیل انتقادی بینامتنی. *مطالعات بین‌رشته‌ای در رسانه و فرهنگ*، ۱۵-۳۶. \*
- توکلی، مرتضی و رسولی، محمدرضا (۱۴۰۰). طراحی مدل کیفی الگوی مصرف رسانه‌ای بر سبک زندگی خانواده ایرانی. *جامعه فرهنگ رسانه*، ۱۰ (۴۰)، ۱۱۷-۱۵۳. \*
- جعفرنژاد، سید ابوالفضل (۱۳۸۷). ایران امروز؛ بحران هویت در جوانی و نوجوانی. *زمانه*، ۷ (۶۷-۶۸)، ۲۵-۳۰.
- جعفری، فاطمه، بهرامی، سوسن و جعفری هرندی، رضا (۱۴۰۰). پیش‌بینی میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی بر اساس سبک‌های هویت در دانش‌آموزان شهر قم. *علوم و فنون مدیریت/اطلاعات*، ۷ (۲۴)، ۲۱۹-۲۴۲. \*
- جنکینز، ریچارد (۱۳۸۱). هویت اجتماعی. ترجمه تورج یاراحمدی. تهران: شیرازه.
- پور، جعفر، مومنی، علی (۱۳۹۶). تأثیر شبکه‌های اجتماعی مجازی بر هویت نهاد خانواده. *برنامه‌ریزی رفاه و توسعه اجتماعی*، ۸ (۳۲)، ۳۳-۶۰. \*
- حسینی، بشیر، گودرزی، اکرم، کشاورز، سوسن و نورانی، زهرا (۱۴۰۰). مطالعه تطبیقی و طراحی الگوی مفهومی سواد رسانه‌ای مبتنی بر اسناد تحولی آموزش و پرورش ایران. *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۶ (۱۹)، ۱۳-۱۶۴. \*
- حسینی، سید بشیر (۱۳۹۲). سواد رسانه‌ای راهبرد استحکام هویت فردی و ملی. *فصلنامه مطالعات ملی*، ۱۴ (۵۴)، ۹۹-۱۲۰. \*
- حسینی، سید بشیر، حق پناه (۱۳۹۵). مروری بر کتاب ۱۵۰ هشتگ. *مدیریت رسانه*، ۴ (۲۷)، ۵۹-۶۳.
- خانیک‌ی هادی، بابایی، محمود (۱۳۹۱). تأثیر سازوکارهای ارتباطی اینترنت، بر الگوهای تعامل کنشگران فضای سایبر ایران. *علوم اجتماعی (علامه طباطبایی)*، ۱۹ (۵۶).
- خانیک‌ی هادی، بابایی، محمود (۱۳۹۰). فضای سایبری و شبکه‌های اجتماعی مفهوم و کارکردها. *فصلنامه جامعه اطلاعاتی*، ۱ (۱).
- خسروی، آرش (۱۳۸۹). مفهوم‌شناسی هویت مجازی در فضای سایبر. *رآورد نور*، ۹ (۴۹)، ۶-۱۱.
- خنیفر (۱۳۹۶). اصول و مبانی روش‌های پژوهش کیفی رویکردی نو و کاربردی. *انتشارات نگاه دانش*.
- خواجه، سید، چراغ بیرجندی، کاظم (۱۴۰۱). بررسی تأثیر کمال‌گرایی اخلاقی بر رفتار اجتماعی آنلاین با نقش میانجی اعتماد بین فردی آنلاین و هویت اخلاقی در دانش‌آموزان امیدآورد استعدادهای برتر ورزشی کشور. *مطالعات جامعه شناختی در ورزش*، ۲ (۴). \*
- داودی، کاظم، تاجیک اسماعیلی، سمیه (۱۳۹۷). رابطه میان میزان و نوع حضور در فضای مجازی با دل‌بستگی به مکان در میان دانش‌آموزان دوره اول و دوم متوسطه. *راهبرد اجتماعی فرهنگی*، ۷ (۲۶)، ۲۷۹-۳۱۷. \*
- درشتی، حنا، شیرمحمدی، مهدی، و ادیبی، علیرضا (۱۳۹۹). تأثیر شبکه‌های اجتماعی مجازی بر هویت نهاد خانواده. *بصیرت و تربیت اسلامی*، ۱۷ (۵۲)، ۱۲۳-۱۵۰. \*
- دوران، بهزاد، محسنی، منوچهر و سهرابی، محمدهادی (۱۳۸۵). بررسی اثرات استفاده از اینترنت بر انزوای اجتماعی کاربران اینترنت (در میان کاربران کافی‌نت‌های تهران). *جامعه‌شناسی ایران*، ۷ (۴)، ۷۲-۹۵.
- دوور، کارولین (۱۳۹۰). بررسی مصرف رسانه‌ای و هویت دانش‌آموزان. ترجمه یزدیان، امیر. *مطالعات جوان و رسانه*، ۲ (۲)، ۱۰۲-۱۳۱. \*
- ربانی، حدیث، علی‌آبادی، فاطمه (۱۴۰۰). تأثیر فضای مجازی بر سبک زندگی و هویت نوجوانان در دوران اپیدمی کرونا. *راهبردهای نو در روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۳ (۱۲)، ۱۷۲-۱۸۱. \*

رحمانی میمند، مجتبی، غزایی گرگری، رقیه (۱۴۰۱). تغییرات هویتی دانش آموزان؛ بررسی آثار فضای مجازی و اینترنت. *رشد آموزش علوم اجتماعی*، ۲۵(۹۰)، ۱۳-۱۵.\*

رسولی، محمدرضا، تولکی، مرتضی (۱۳۹۸). طراحی مدل کیفی الگوی مصرف رسانه‌ای بر سبک زندگی خانواده ایرانی. *علوم اجتماعی (دانشگاه آزاد شوشتر)*، ۱۳ (۳ (۴۶))، ۸۷-۱۱۴.\*

رضائی امینلوئی، دیلمقانی، فرشید (۱۳۹۷). تحلیل بحران هویت قومی در ایران در بستر جهانی شدن و فضای مجازی با رویکرد علم‌پایداری. *سیاست (دانشگاه تربیت مدرس)*، ۵(۱۷)، ۱۰۵-۱۲۴.\*

رفیعی حصار، شهناز، سلیمانی، توران (۱۳۹۶). بررسی تأثیر میزان استفاده از شبکه‌های مجازی بر هویت ملی و دینی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوره دوم شهر اردبیل. *تغییرات اجتماعی - فرهنگی (مطالعات علوم اجتماعی ایران سابق)*، ۱۴ (۵۳)، ۳۱-۴۵.\*

زکی، محمدعلی (۱۳۹۷). تبیین جامعه‌شناختی علل گرایش جوانان به شبکه‌های اجتماعی مجازی (مورد مطالعه: کاربران دختر و پسر فیس‌بوک ۱۵-۲۹ ساله شهر اصفهان). *مطالعات کاربردی در علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی*، ۲(۲).\*

زکی، محمدعلی (۱۳۹۷). فراترکیب پژوهش شبکه‌های اجتماعی مجازی در ایران (کلیه مقالات مجلات علمی پژوهشی طی سال‌های ۱۳۸۸ تا دیماه ۱۳۹۷). *مطالعات کاربردی در علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی*، ۱(۳).\*

زینلی‌پور، فاطمه (۱۳۹۸). تأثیر فضای مجازی بر خانواده و جوانان (آسیب‌ها و راهکارها). *زندگی پاک (Pure Life)*، ۲۰۱۹-۶(۱۷)، ۷۱-۸۴.

سعیدی‌پور، اسماعیل (۱۳۹۵). اثرات رسانه‌ها با تأکید بر اینترنت بر هویت نوجوانان. *جامعه فرهنگ رسانه*، ۴(۱۶)، ۸۱-۹۸.\*

سیاح طاهری، محمد، انتظاری، اردشیر و ذکایی، محمدسعید (۱۴۰۱). فهم عرفی شدن کاربران در شبکه‌های اجتماعی مجازی. *راهبرد فرهنگ*، ۱۵(۵۸)، ۶۷-۹۸. Doi: 10.22034/jsfc.2021.249032.2149

سیف‌پور، رضا (۱۳۹۳). یک مشت شن، یا، قدرت در عصر رسانه‌های نوین. تهران: *مبین‌اندیشه*.

شهابی‌عنبران، بهجت، جعفری، علی، هاشمی، شهناز و سلطانی‌فر، محمد (۱۴۰۲). هویت‌های دوگانه در فضای مجازی - واقعی نوجوانان (مورد مطالعه: دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه استان اردبیل). *فصلنامه مطالعات فرهنگ - ارتباطات*، ۲۴(۶۱)، ۳۳-۶۴. Doi: 10.22083/jccs.2023.331813.3560

شیخ‌انصاری، مهین (۱۴۰۰). جامعه ایرانی و فضای مجازی تحلیل ثانویه تحقیقات علوم اجتماعی در حوزه فضای مجازی. *جامعه‌شناسی ایران*، ۲۲(۴)، ۳-۳۲.\*

شیرازی، فائزه، عسگری، فاطمه (۱۳۹۴). نوجوانی و رابطه آن با بحران هویت. *همایش بین‌المللی روان‌شناسی و فرهنگ زندگی. دوره اول*.\*

صبوری خسروشاهی، حبیب (۱۳۸۶). بررسی آسیب‌های اجتماعی اینترنت. *دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی*.

صفری شالی، رضا، عبدمولایی، آتیه (۱۳۹۴). تأثیر عوامل اجتماعی شدن بر هویت نوجوانان (همسالان، مدرسه و رسانه). *خانواده و پژوهش*، ۱۲(۲)، ۱۱۷-۱۳۶. Dor: 20.1001.1.26766728.1394.12.2.6.5\*

عبدی‌پور، نصیبه، جمشیدی‌مهر، پرویز (۱۴۰۰). تأثیرات آموزش آنلاین بر الگوهای هویتی - تربیتی. *پرویش در آموزش علوم انسانی*، ۷(۲۴)، ۷۵-۹۰.\*

عسگری، عشرت (۱۳۹۸). آسیب‌شناسی فضای مجازی در تعلیم و تربیت کودکان و نوجوانان. *همایش ملی روان‌شناسی، تعلیم و تربیت و سبک زندگی. دوره سوم*.\*

## واکاوی علل چالش هویت‌یابی نوجوان دو فضایی

علیمردادی، مصطفی (۱۳۹۷). عفاف و حجاب در فضای مجازی. *ره‌آورد نور*، ۱۷ (۶۴)، ۳۶-۴۵. \*

فرامرزیانی، سعید، هاشمی، شهناز و فرهنگی، علی اکبر (۱۳۹۵). نقش رسانه‌های مجازی در تغییرات ارزش‌های اجتماعی با تأکید بر شبکه‌های اجتماعی تلگرام و فیس‌بوک. *توسعه اجتماعی*، ۱۰ (۴)، ۱۲۳-۱۴۸.

\* Doi: 10.22055/qjsd.2016.12381

فرج‌زاده، غلامعلی، جعفری، علی، حبیب‌زاده، اصحاب و سلطانی‌فر، محمد (۱۴۰۱). بررسی مقایسه‌ای نقش رسانه‌های جمعی و اجتماعی در احساس تعهد به هویت ملی نوجوانان (مورد مطالعه: نوجوانان شهر اردبیل). *فصلنامه مطالعات ملی*، ۲۳ (۹۱)، ۱۰۵-۱۲۴. \*  
Doi: 10.22034/rjnsq.2022.322031.1346

فرجی‌نیری، معصومه، صادقی‌نیری، رقیه و عبدالرحیمی، علیرضا (۱۳۹۸). نسبت‌سنجی مناسبات سبک زندگی مدرن و گسترش فضای مجازی بر فرهنگ، هویت اجتماعی، ارزش‌ها و روابط اجتماعی نوجوانان. *سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت*، ۳ (۳). \*

فیاض‌پور، اعظم (۱۴۰۰). بررسی رابطه الگوهای ارتباطی خانواده و اعتیاد به شبکه‌های مجازی با بحران هویت در نوجوانان مضطرب. *دانش‌انتظامی‌سمان*، ۱۱ (۴۰)، ۹-۲۳. \*

فیرحی، داود (۱۳۸۶). نسبت هویت‌ها و خرده‌هویت‌ها. در کتاب: علی‌خانی، علی اکبر. مبانی نظری هویت و بحران هویت. سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی. تهران.

قنبری آلانق، محسن (۱۳۹۶). صلح‌سازی ایمان‌محور در فضای مجازی. اولین کنفرانس بین‌المللی ظرفیت‌شناسی و تأثیرگذاری فضای مجازی در ارتقای آموزش‌های دینی، جامعه‌المصطفی‌العالمیه، قم

قنبری آلانق، محسن (۱۳۹۸). صلح‌سازی ایمان‌محور در فضای مجازی. *زندگی پاک (Pure Life)*، ۱۹ (۲۰)، ۶ (۱۷)، ۸۵-۹۹.

قنبری برزبان، علی (۱۳۹۶). تأثیر فراغت مجازی و بازی‌های رایانه‌ای بر هویت دینی نوجوانان. *مطالعات فرهنگ ارتباطات*، ۱۸ (۳۹)، ۹۷-۱۲۰. \*  
Doi: 10.22083/jccs.2017.96680.2246

کاستلز، مانوئل (۱۳۸۰). عصر اطلاعات اقتصاد جامعه و فرهنگ. ترجمه احد علیقلیان و همکاران. تهران: طرح نو. کوچکزانی، مصطفی، فیضیان، مجیدرضا و شاه‌آبادی، محمد (۱۳۹۷). بررسی سلبریتی‌سازی در رسانه و بحران هویت نوجوان در جامعه. *فصلنامه جامعه، فرهنگ و رسانه*، ۷ (۲۹)، ۱۰۳-۱۲۱. \*  
کهندانی، الهام (۱۳۹۰). کتاب کار مطالعات اجتماعی نهم، تهران: تک رقمی‌ها.

کهوند، محمد (۱۳۹۷). آسیب‌شناسی تبلیغ دین در شبکه‌های اجتماعی. *مبلغان*، ۲۰ (۲۳۳)، ۵۲-۶۲.

کنگاوری، سوسن، کنگاوری، کوثر (۱۴۰۲). بررسی تأثیر فضای مجازی بر تغییر هویت در نوجوانان. ارائه‌شده در اولین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و فلسفه، بابل. ۲۱ اردیبهشت ۱۴۰۲. \*

گل‌محمدی، حمید، صحت، سعید (۱۳۹۴). تبیین مدل خروج از بحران هویت در تیم‌های مجازی بر اساس دیدگاه امام خمینی (رضوان الله علیه). *مدیریت بحران و وضعیت‌های اضطراری*، ۱۵ (۱)، ۵۷-۷۷.

گیدنز، آنتونی (۱۳۷۸). *تجدد و تشخیص: جامعه و هویت شخصی در عصر جدید*. ترجمه ناصر موفقیان، تهران: نشر نی.

گیدنز، آنتونی (۱۳۸۸). *تجدد و تشخیص*. ترجمه ناصر موفقیان چاپ پنجم، تهران: نشر نی.

مرتضایی فریزه‌ندی، کبری، و ادریسی، افسانه (۱۳۹۳). هویت‌یابی ملی در فضای رسانه‌ای. *مطالعات ملی*، ۱۵ (۵۸)، ۹۴-۷۵. \*  
Doi: 20.1001.1.1735059.1393.15.58.4.5

محمدی، نریمان، رضایی، احمد(۱۳۹۳). رسانه مدرن و درک معنایی از تجربه فراغت (مطالعه موردی: دانشجویان دانشگاه مازندران). فصلنامه مطالعات فرهنگ - ارتباطات، ۱۵(۲۷)، ۱۶۳-۱۸۴.\*

Dor: 20.1001.1.20088760.1393.15.27.7.1

میزبانی، فریده(۱۳۹۹). جایگاه سواد رسانه در نظام آموزش و پرورش. علوم خبری، ۹(۴)، ۱۷۳-۲۰۰.\*  
نجفی علمی، محمود(۱۳۸۹). فناوری اطلاعات، نوجوانان و بحران هویت. رآورد نور، ۹(۴۹)، ۱۲-۳۲.\*  
نجفی علمی، محمود(۱۳۸۹). فناوری و تربیت: فناوری اطلاعات و تأثیر آن بر بلوغ زودرس آسیب‌ها، راهکارها. پیوند، ۳۱(۳۶ و ۳۶)، ۴۴-۴۷.

نعمتی، فاطمه، بلند، حسن و صیادی، علی (۱۴۰۱). بررسی نقش واسطه‌ای بحران هویت و انسجام خانواده در تعیین رابطه مشارکت در شبکه‌های اجتماعی با نگرانی از تصویر بدنی در میان دانش‌آموزان. پژوهش‌های مشاوره، ۲۱(۸۱)، ۲۵۶-۲۸۰.\*  
Dor: 20.1001.1.2717400.1401.21.81.9.1 \*

نورمحمدی، مرتضی، محمدی، رقیه(۱۳۹۱). مطالعه تفاوت‌های «خود» و «دیگری» در بستر تعاملی فضای واقعی و فضای مجازی با تأکید بر شبکه اجتماعی فیس‌بوک. فصلنامه علوم خبری، ۱(۲).\*

Abdi Pour, N., & Jamshidi Mehr, P. (2021). The impacts of online education on identity-educational patterns. *Exploration in Humanities Education*, 6(4(24)), 75-90. Dor: 20.1001.1.27172260.1400.7.24. 6.8 [In Persian]

Ahmadi, S., Aqili, S. V., Mehdizadeh, S. M., & Mozaffari, A. (2015). Media and gender identity issues represented (Analysis of historical conflict and promote the role of the media in the reproduction of gender inequality). *Media Studies*, 10(4), 7-18. [In Persian]

Ahmadzadeh Halvani, F. (2021). The relationship between scientific identity and academic motivation of students with their level of use of virtual networks. *\*Oromard Research Journal\**, 12(57), 124-133. [In Persian]

Alimoradi, M. (2018). Modesty and hijab in cyberspace. *Rahavard Noor*, 17(3(64)), 36-45. [In Persian]

Alvandi, Hooman, & Nayebi, Mohsen. (2013). An investigation into the relationship among Islamic identity, cyberspace and globalization. *Media studies*, 7(19), 35-43. [In Persian]

Aminpour, F. (2011). Religious acculturation and media. *\*Youth and Media Studies\**, 1(2), 10-37. [In Persian]

Anita, Rosana., Irfan, Fauzi. (2024). The Role of Digital Identity in the Age of Social Media: Literature Analysis on Self-Identity Construction and Online Social Interaction. *Deleted Journal*, 1(4):477-489. doi: 10.59613/a8yfff42

Arker, C. (2012). *\*Cultural studies: Theory and practice\** (2nd ed., M. Faraji & N. Hamidi, Trans.). Tehran: Institute for Cultural and Social Studies, Ministry of Science. [In Persian]

Asgari, I. (2019). Pathology of cyberspace in the education of children and adolescents. *In Third National Conference on Psychology, Education, and Lifestyle*. [In Persian]

Babaie, Mahmoud. (2010). Cyber space and social networks: concept and functions. *The Information Society*, 1(1). [In Persian]

Bahadri Khosrowshahi, Jafar and Barqi, Ais. (2018). The role of media literacy for parents and social

identity with media consuming students. *New media studies*, 4(14), 290-316. **[In Persian]**

Barker, V. (2012). A generational comparison of social networking site use: The influence of age and social identity. *The International Journal of Aging & Human Development*, 74(2), 163-187. <https://doi.org/10.2190/AG.74.2.d>\*

Berzonsky, M. D. (1990). Self-construction over the life-span: A process perspective on identity formation. *Advances in Personal Construct Psychology*, 1, 155-186\*

Berzonsky, Michael & Branje, Susan & Meeus, Wim. (2007). Identity-Processing Style, Psychosocial Resources, and Adolescents' Perceptions of Parent-Adolescent Relations. *Journal of Early Adolescence - J EARLY ADOLESCENCE*. 27. 324-345. 10.1177/0272431607302006.\*

Burke, Peter. (2007). Identity Control Theory. *Blackwell Encyclopedia of Sociology*.

Damayanti, M. N., & Yuwono, E. C. (2013). Avatar, Identitas dalam Cyberspace. *Jurnal Desain Komunikasi Visual Nirmana*, 15(1), 13-18. <https://doi.org/10.9744/nirmana.15.1.13-18>

Darashti, Hannaneh, Shirmohammadi, Mehdi, & Adibi, Alireza. (2020). The Effect of Virtual Social Networks on the Identity of the Family Institution. *Insight and islamic trainng*, 17(52), 123-150. **[In Persian]**

Darshiti, Hananeh, Shirmohammadi, Mahdi and Adibi, Alireza. (2020). The effect of virtual social networks on the identity of the family institution. *Islamic Insight and Education*, 17(52), 123-150.

Davoodi, K., & Tajik Esmaeili, S. (2018). Relationship between the Amount and Type of Presence in Cyberspace and Place Attachment among Students of First and Second Cycles of High School. *Socio-Cultural Strategy*, 7(1), 279-317. <https://Dorl.net/Dor/20.1001.1.22517081.1397.7.1.10.9> **[In Persian]**

Donath, Judith, S. (1998). Identity and deception in the virtual community. MIT Media Lab. Prepared for: Kollock, P. and Smith M. (eds). *Communities in Cyberspace*. London: Routledge.

DOR: <https://Dorl.net/Dor/20.1001.1.1735059.1392.14.54.5.1>

Dower, C. (2011, Autumn). An examination of media consumption and student identity (A. Yazdian, Trans.). *\*Journal of Youth and Media Studies\**, 1(2), 102-131. **[In Persian]**

Erikson, E. H. (1956). The Problem of Ego Identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 4(1), 56-121. <https://doi.org/10.1177/000306515600400104>

Esmaeili M, Radfar M, Baseri A. Sociological Study of the Consequences of Social Networks on the Cultural Identity of Young People (Case Students of the Faculty of Social Sciences University of Tehran). *scds* 2021; 10 (1) :210-245 **[In Persian]**

Esmaeili, M., Radfar, M., & Baseri, A. (2022). Investigating the role and impact of social networks and the cultural world on the cultural identity of young people. *Journal of Interdisciplinary Studies in Communication and Media*, 5(18), 62-29. Doi: 10.22034/jiscm.2023.353726.1412. **[In Persian]**

Farahmarziani, S., Hashemi, S., & Farhangi, A. (2016). The role of virtual media in changes in social values with an emphasis on social networks Telegram and Facebook. *Social Development*, 10(4(40)), 123-148. **[In Persian]**

- Farahmarziani, S., Hashemi, S., & Farhangi, A. (2016). The role of virtual media in changes in social values with an emphasis on social networks Telegram and Facebook. *Social Development*, 10(4(40)), 123-148. **[In Persian]**
- Faraji Neiri, M., Sadeghi Neiri, R., & Abdolrahimi, A. (2019). The correlation of modern lifestyle relationships and the expansion of cyberspace on the culture, social identity, values, and social relationships of adolescents. *Islamic Lifestyle Journal focusing on Health*, 3(3(11)). **[In Persian]**
- Faraji Neiri, M., Sadeghi Neiri, R., & Abdolrahimi, A. (2019). The correlation of modern lifestyle relationships and the expansion of cyberspace on the culture, social identity, values, and social relationships of adolescents. *Islamic Lifestyle Journal focusing on Health*, 3(3(11)). **[In Persian]**
- Farajzadeh, G., Jafari, A., Habibzadeh, A., & Soltanifar, M. (2022). A comparative study of the role of mass and social media in adolescents' commitment to national identity (Case study: Adolescents in Ardabil city). *Quarterly Journal of National Studies*, 23(3(91)), 105-124. Doi: 10.22034/rjnsq.2022.322031.1346. **[In Persian]**
- Farajzadeh, G., Jafari, A., Habibzadeh, A., & Soltanifar, M. (2022). A comparative study of the role of mass and social media in adolescents' commitment to national identity (Case study: Adolescents in Ardabil city). *Quarterly Journal of National Studies*, 23(3(91)), 105-124. **[In Persian]**
- Gauntlett, David. (2002). *Media, gender and identity: An introduction: Second edition*. London and New York press. 10. 4324/9780203930014.
- Giddens, A. (1378). *Modernity and identity: society and personal identity in the new era*. Translated by Nasser Moafaqian, Tehran, Nei Publishing House. **[In Persian]**
- Giddens, A. (2008), *The Modernity and Characterization of Nasser's Translation*, Moafaqian, 5th Edition, Tehran: Nei Publishing House. **[In Persian]**
- Giddens, A. , Sutton, P. W. (2009). *Sociology*. United Kingdom: Polity Press.
- Giddens, Anthony & Kiogora, Dennis Mugambi (1999), *Runaway World: How Globalization is Reshaping Our Lives*. (London: Profile) (August 20, 2014). Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2483618>
- Golmohammadi, H. ،Sehat, S. (2014). Explaining the model of getting out of the identity crisis in virtual teams based on the view of Imam Khomeini (Rezvanollah). *Crisis and Emergency Management*, 7(25), 57-77. **[In Persian]**
- Grotevant, H. D. , Perry, Y. , & McRoy, R. (2005). *Openness in Adoption: Outcomes for Adolescents within Their Adoptive Kinship Networks*.
- Hoseini, S. B. (2013). The Media Literacy as a Strategy to Strengthen Individual and National Identity. *National Studies Journal*, 14(54), 99-120. **[In Persian]**
- Hossaini, A., Hashemi, T., Vahedi, S., & Akbari, K. (2016). The Effect of Cognitive Hope Enhancing Training on Emotional Victimization of Female High School Students. *Research in Cognitive and Behavioral Sciences*, 6(1), 63-76. Doi: 10.22108/cbs.2016.20754 **[In Persian]**
- Hosseini, S. B., & Haqpanah. (2017). A review of the book \*150 hashtags\*. *Media Management\**, 4(27), 59-63. **[In Persian]**

- Hosseinpour, Jafar, & Arab Momeni, Ali. (2017). The Impact of Virtual Social Networks on Family Identity. *Social development and welfare planning*, 8(32), 33-60. **[In Persian]**
- Jafari, F., Bahrami, S., & Jafari Harandi, R. (2021). Predicting the use of Virtual Social Networks based on Identity Styles in Qom students. *Sciences and Techniques of Information Management*, 7(3), 219-242. Doi: 10.22091/stim.2020.6037.1455. **[In Persian]**
- Jenkins, R. (2002). \*Social identity\* (T. Yarahmadi, Trans.). Tehran: Shirazeh.
- Kahvand, M. (2017). Pathology of promoting religion in social networks. *Missionaries*, 20(233), 52-62. **[In Persian]**
- Kangavari, S. & Kangavari, K. (1402). Investigating the effect of virtual space on identity change in teenagers. *Presented at the first international conference of psychology, social sciences, educational sciences and philosophy, Babol. May 21, 1402.* **[In Persian]**
- Khajeh, S., & Cheragh birjandi, K. (2022). Investigating the effect of moral perfectionism on online social behavior with the mediating role of online interpersonal trust and moral identity in the students of the Olympiad of the country's top sports talents. *Journal of Strategic Sociological Studies in Sport papers*. 2 (3). <https://doi.org/10.30486/4s.2022.1962791.1051>. **[In Persian]**
- Khanifar. (2017). \*Principles and foundations of qualitative research methods: A new and practical approach\*. Tehran: Negah Danesh Publishing. **[In Persian]**
- Khaniki, H., & Babaei, M. (2012). The effect of Internet communication mechanisms on the interaction patterns of Iranian cyber space activists. *Social Sciences*, 19(56), 73-116. Doi: 10.22054/qjss.2012.894. **[In Persian]**
- Khosravi, Arash. (2009). The concept of virtual identity in cyber space. *Rahavardnoor*. 9(49). 6-11. **[In Persian]**
- Kochzaei, M., Feizian, M. & Shahabadi, M. (2017). Investigating celebrityzation in the media and adolescent identity crisis in society. *Society, Culture and Media Quarterly*, 7 (29), 103-121. \* Dor: 20.10 01.1.38552322.1397.7.29.5.5. **[In Persian]**
- Kopelman, S. (2009). The effect of culture and power on cooperation in commons dilemmas: Implications for global resource management. *Organization Behavior and Human Decision Processes (OBH-DP)*, 108, 153-163. doi: 10. 1016/j. obhdp. 2008. 06. 004.
- Marcia, James. (2007). Ego Identity and Personality Disorders. *Journal of personality disorders*. 20. 577-96. 10. 1521/pedi. 2006. 20. 6. 577.
- Mitra Bik-Mohammadi (2021). The Effects of Cyberspace on Children's Identity. *Growth of Preschool Education* 13(3), 8-10. **[In Persian]**
- Mizabani, F. (2021, February). The position of media literacy in the education system. *\*News Sciences\**, 9(36), 173-200. **[In Persian]**
- Mizabani, F. (2019). The position of media literacy in the education system. *Science News*, 9(36), 173-200. **[In Persian]**

- Mohammadi, N & Rezaei, A. (2013). Modern media and understanding the meaning of leisure experience (case study: students of Mazandaran University). *Quarterly Journal of Culture-Communication Studies*, 15(27 (59)), 163-184. \* <https://Dorl.net/Dor/20.1001.1.20088760.1393.15.27.7.1>. [In Persian]
- Mohammadi, N., & Rezaei, A. (2014). Modern media and the semantic understanding of leisure experience (Case study: Students of Mazandaran University). *Quarterly Journal of Culture - Communication Studies\**, 15(27(59)), 163-184. [In Persian]
- Mohseni, Manouchehr, Doran, B., Sohrabi, M.H. (2007). Internet use and social isolation of users (Tehran net cafe users). *Iranian Journal of Sociology (ISA)*, 7(4), 72-95. <https://Dorl.net/Dor/20.1001.1.17351901.1385.7.4.4.1>. [In Persian]
- Mortezaei Farizandi, K., & Adresi, A. (2014). National identity formation in the media space. *National Studies\**, 15(2(58)), 75-94. [In Persian]
- Mortezaei Farizhandi, K and Idrisi, A. (2013). National identification in the media space. *National Studies*, 15(2(58)), 75-94. \* <https://Dorl.net/Dor/20.1001.1.1735059.1393.15.58.4.5>. [In Persian]
- Naemati, F., Boland, H., & Sayadi, A. (2022). Investigating the mediating role of identity crisis and family cohesion in determining the relationship between social media participation and body image concerns among students. *Counseling Research\**, 21(1(81)), 256-280. [In Persian]
- Najafi Elmi, M. (2009). Information technology, teenagers and identity crisis. *Rahevard Noor*, 9(32 (49)), 12-32. [In Persian]
- Najafi Elmi, M. (2009). Technology and education: information technology and its effect on premature maturity of injuries, solutions. *Link*, 31 (1 and 2 (366 and 367)), 44-47. [In Persian]
- Najafi Elmiy, M. (2010). Technology and education: Information technology and its impact on early maturation, harms, and solutions. *Payvand\**, 31(1 and 2(366 and 367)), 44-47. [In Persian]
- Najafi Elmiy, M. (2010). Information technology, adolescents, and identity crisis. *Rahavard Noor\**, 9(32(49)), 12-32. [In Persian]
- Nemati, F., Boland, H. & Sayadi, A. (1401). Investigating the mediating role of identity crisis and family cohesion in determining the relationship between participation in social networks and body image concern among students. *Counseling Research*, 21 (1 (81)), 280-256. \* <https://www.Doi.org/10.18502/qjcr.v21i81.9499>. [In Persian]
- Noorani, Zahra, Hosseini, Seyed Bashir, Godarzi, Akram, and Keshavarz, Sosan. (2021). Comparative study and design of the conceptual model of media literacy based on the evolutionary documents of Iranian education. *Journal of applied issues in Islamic education*, 5(2 (19)), 133-164. [In Persian]
- Noormohammadi, M. & Mohammadi, R. (2011). Studying the differences between “self” and “other” in the interactive platform of real space and virtual space with emphasis on the Facebook social network. *News Science Quarterly*, 1(2). [In Persian]
- Nourmohammadi, M., & Mohammadi, R. (2012). A study of the differences between “self” and “other” in the interactive context of real and virtual spaces with an emphasis on the social network Facebook. *Quarterly Journal of News Sciences\**, 1(2). [In Persian]


- Pieterse, Nederveen, J. (2009). *Globalization and Culture: Global Mélange*. United States: Rowman & Littlefield.
- Quintas-Mendes, António, & Paiva, Ana. (2023). "Digital Presence and Online Identity among Digital Scholars: A Thematic Analysis" *Social Sciences* 12, no. 7: 379. <https://doi.org/10.3390/socsci12070379>
- Rabani, Hadith, Aliabadi, F. (2021). The Impact of Cyberspace on Adolescent Lifestyle and Identity during the Corona Epidemic. *Journal of New Strategies in Psychology and Educational Sciences*, 3(4), 172- 181. **[In Persian]**
- Rafi'i Hasar, Sh., & Soleimani, T. (2017). The impact of social media usage on the national and religious identity of high school girls in Ardabil. *Social-Cultural Changes (former Iranian Social Sciences Studies)*, 14(2(53)), 31-45. **[In Persian]**
- Rahmani Miman, M., & Ghazai Garghari, R. (2022). Identity changes in students: An examination of the effects of cyberspace and the internet. *\*Journal of Social Science Education Development\**, 25(3(90)), 13-15. **[In Persian]**
- Rezai Aminlouei, & Dilmaqani, F. (2018). Analysis of ethnic identity crisis in Iran in the context of globalization and cyberspace through a sustainability science approach. *Politics (Tarbiat Modares University)*, 5(17), 105-124. **[In Persian]**
- Sabouri Khosroshahi, H. (2007). A study of the social harms of the Internet. *Supreme Council of the Cultural Revolution Secretariat*. **[In Persian]**
- Saeidi Pour, I. (2016). The effects of media, with an emphasis on the internet, on adolescent identity. *Society and Culture in Media*, 4(16), 81-98. **[In Persian]**
- Safari Shali, R., & Abd Mollayi, A. (2015). The impact of socialization factors on adolescent identity (Peers, school, and media). *Family and Research*, 12(2(27)), 117-136. **[In Persian]**
- Sanchez, Ortiz; Marilyn, Luz. (2018). Sanchez Subjects and Subjectivities on-Line. *Thought Processes. European Journal of Multidisciplinary Studies*, 3(2), 163-169. <https://doi.org/10.26417/ejms.v7i2.p163-169>
- Seyed Abolfazl Jafarnajad. (2007). Iran Today: Identity Crisis in Youth and Adolescence. *Zamanah (Time)*. 7(1) 30- 25. **[In Persian]**
- Seyf Pour, R. (2014). A handful of sand, or power in the age of new media. Tehran: Mobin Andisheh. **[In Persian]**
- Shahabi Anbaran, B., Jafari, A., Hashimi, S., & Soltani Far, M. (2023). Dual identities in the virtual-reality of adolescents (Case study: High school students in Ardabil). *Quarterly Journal of Culture and Communication Studies*, 24(61(93)), 33-64. <https://doi.org/10.22083/jccs.2023.331813.3560>. **[In Persian]**
- Sheikh Ansari, M. (2021). Iranian society and cyberspace: A secondary analysis of social science research in the realm of cyberspace. *Sociology of Iran*, 22(4), 3-32. Doi: 10.22034/jsi.2022.553862.1578. **[In Persian]**
- Shirazi, F., & Asgari, F. (2015). Adolescence and its relationship with identity crisis. In *First International Conference on Psychology and Culture of Life*. **[In Persian]**

- Soh, Serena & Talaifar, Sanaz & Harari, Gabriella M. (2024). Identity development in the digital context. *Social and Personality Psychology Compass*, doi: 10.1111/spc3.12940
- Syah Taheri, M., Entezari, A., & Zaki, M. S. (2022). Understanding the secularization of users in social media. *Cultural Strategy*, 15(2(58)), 67-98. <https://doi.org/10.22034/jsfc.2021.249032.2149>. **[In Persian]**
- Tajik, Mohammadreza. (2009). Media and crisis in the age of surrealism (with special focus on identity crisis). *Journal of Political Science*, 4(1 (13)), 51-83. Thompson, M. (2014). \*I\* (S. Anzabinejad, translation, fourth edition). Tehran: Goman Publishing House. **[In Persian]**
- Tavakoli, Morteza, and Rasouli, Mohammadreza. (2021). Designing a qualitative model of media use pattern in Iranian family lifestyle. *Society Culture Media*, 10(40), 117-153. **[In Persian]**
- Tavakoli, Morteza, and Rasouli, Mohammadreza. (2021). Designing a qualitative model of media use pattern in Iranian family lifestyle. *Society Culture Media*, 10(40), 117-153. **[In Persian]**
- Tavana, M., & Hashemi Asl, S. A. (2014). The Impact of Cyberspace on Cultural and Identity Crisis. *Political Research*, 4(9), 8-30. **[In Persian]**
- Tawana, Mohammad Ali, and Hashemi Assal, Seyyed Abdullah. (2015). Subjective identity confusion in virtual extraterritorial space: A critical analysis. (*Media and Culture*), 5(1), 15-35. **[In Persian]**
- Thompson, John, B. (2015). Los límites cambiantes de la vida pública y la privada. *Comunicacion Y Sociedad*, doi: 10. 32870/CYS. V0I15. 1138
- Torabi, P., Abdollahi, Z., Minaei, M., Sadeghi Qotbabadi, F., Zarei, M., Faalih, \*, & Nobakht Haghghi, F. (2021). Educational package on nutrition in the health transformation program for physicians working in comprehensive health service centers. \*Endishe Mandegar\*. **[In Persian]**
- Turkle, S. (1999). Cyberspace and Identity. *Contemporary Sociology*, 28(6), 643-648. <https://doi.org/10.2307/2655534>
- WHO. (2023). Global Accelerated Action for the Health of Adolescents (AA-HA!) - Second edition: Guidance to support country implementation. Retrieved from <https://www.who.int/publications/i/item/9789240081765>
- Zaki, M. A. (2018). Meta-analysis of research on social media in Iran (All scientific research articles from 2009 to December 2018). *Applied Studies in Social Sciences and Sociology*, 1(3). **[In Persian]**
- Zaki, M. A. (2018). Sociological explanation of the reasons for youth attraction to social media (Case study: 15-29-year-old Facebook users in Isfahan). *Applied Studies in Social Sciences and Sociology*, 1(2). **[In Persian]**
- Zinli Pour, F. (2019). The impact of cyberspace on families and youth (Damages and solutions). *Pure Life*, 6(17), 71-84. **[In Persian]**



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

## Analyzing the Lived Experiences of Male Adolescents from Leisure and Cyberspace During the Corona Epidemic

**Mohammad Hassan Asayesh** , Assistant Professor, Department of Counseling, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran. Email: [Asayesh@ut.ac.ir](mailto:Asayesh@ut.ac.ir)

**Majid Majidi** \*, Corresponding author: Master of School Counseling, University of Tehran, Tehran, Iran. Email: [Majid.majidi@ut.ac.ir](mailto:Majid.majidi@ut.ac.ir)

**Rahman jalaljavari** , Assistant Professor, Department of Management, Islamic Azad University, Kerman Branch, Kerman, Iran. Email: [R.jalali@yahoo.com](mailto:R.jalali@yahoo.com)

**Elaheh Golpasha** , PhD student in counseling, University of Tehran, Iran. Email: [E.golpasha@ut.ac.ir](mailto:E.golpasha@ut.ac.ir)

### Abstract

**Introduction:** Adolescence is one of the most challenging and at the same time the most attractive periods of life, considering the importance of this period of studying mental health and the experience of adolescents during the Corona period, it is necessary to pay more attention. A methodical study of adolescent's experiences from the Corona period can provide a good description and analysis of this period and can be used for activists, planners and policy makers. The purpose of this research is to qualitatively investigate male students' lived experiences of Leisure and Cyberspace during the Corona era.

**Methods:** In order to investigate the experiences, actions and effects of Corona on the health and life of adolescents, a qualitative approach was used; Because the qualitative approach is used to discover and adapt real answers to real-world problems in a way that is not possible in a quantitative context, and qualitative research is a useful and sufficient way to obtain the nature of the information needed in relation to the problems of an experimental situation. Since the purpose of this study is to investigate and qualitatively explain the effects of quarantine from the point of view of the lived experience of adolescents; Therefore, the method of "phenomenology" is very suitable for entering into the lived world of people and examining their life experiences. The data collection tool was conducted through interviews, and for this purpose, in-depth and semi-structured interviews were conducted until theoretical saturation of 13 male adolescent participants living in Tehran between February 2019 and May 2014. After the implementation of all the interviews, thematic or thematic analysis method, which is common in phenomenology, was used to analyze the data obtained from the interviews.

**Results:** The Corona pandemic affected the world community for more than a year, and according to the attitude and behavior of the people of the society, the changes and transformations that occurred in different parts of people's lives were different. Corona created a different lifestyle and conditions compared to the period before it; The way people deal with this phenomenon is important and has resulted in different results for them. The obtained findings were analyzed using the theme analysis method and led to the identification of two main themes, five

sub-themes and twenty primary concepts. The two main themes are a) challenges and injuries, which include: 1. psychological challenges, 2. cyber space injuries, and 3. leisure time injuries, and b) adaptive reactions and coping, which include: 1. adaptive reactions and coping with leisure time, and 2. Adaptive reactions and confrontations of virtual space were obtained from the analysis of interviews. The theme of challenges and injuries was the most frequent in students' interviews compared to the theme of adaptive reactions and confrontations; According to the skills that the students had, their exposure and reaction in the field of Corona was different, but in general, the damages and challenges encountered were more than adaptation. On the other hand, with the passage of time and the provision of some trainings and the support of knowledgeable parents, their adaptability increased and they got rid of challenges and injuries. To solve such issues, especially in the field of education, it is necessary to provide appropriate strategies from social institutions, family and school.

**Conclusions:** The closure of schools and many places where students used to spend their free time has provided them with many opportunities and the communication and interaction of students with other family members, especially parents, has increased. The frequency of improvement of relations with parents is more reported than the conflict of relations with parents, and in other words, the quality of the relationship depends on the environmental conditions, the way of interaction, and the parenting style. The use of Cyberspace has grown significantly; On the one hand, the use of this technology has led to an increase in the awareness of public information and the acquisition of computer skills, and on the other hand, it has been associated with risks such as the lack of proper learning of courses, addiction to virtual space, and wasting time in this space. Increasing the opportunity to study, useful innovative programs and individual sports are among the positive behaviors that fill part of students' leisure time, and on the other hand, banning access to sports and recreational facilities, mismanagement in planning and doing daily tasks, and banning access to some places. It was reported by the interviewees to spend their leisure. The development of parents' skills in dealing with the educational status of their children and recognizing their educational and educational role, raising awareness about the advantages and disadvantages of cyberspace and improving the skills of interaction, conversation and family entertainment are among the suggestions that can be recommended to parents. Education and Training, as an official governing body, in cooperation with other governmental and non-governmental institutions and organizations, can play an effective role in this field in terms of removing obstacles and creating suitable opportunities in the education of students. Holding student camps and developing the quantity and quality of these camps, holding training and skill workshops in the field of soft skills, media literacy for students, holding training workshops on media parenting and parenting skills for parents, and holding training and skill workshops on teaching techniques in the virtual environment and Active and purposeful exposure to students is one of the suggestions of the research.

**Key words:** Adolescents, Leisure, Cyberspace, Corona, Covid 19.



## واکاوی تجارب زیسته نوجوانان پسر از اوقات فراغت و فضای مجازی در دوران همه‌گیری کرونا

محمدحسن آسایش<sup>۱</sup>، مجید مجیدی<sup>۲</sup>، رحمان جلالی جواران<sup>۳</sup>، الهه گلیپاشا<sup>۴</sup>

### چکیده

نوجوانی، یکی از چالش‌انگیزترین و در عین حال جذاب‌ترین دوران زندگی است، با توجه به اهمیت این دوره مطالعه سلامت روان و تجربه نوجوانان در دوره کرونا لازم است، بیش از پیش مورد توجه قرار گیرد. هدف از این تحقیق بررسی کیفی تجارب زیسته دانش‌آموزان پسر از اوقات فراغت و فضای مجازی در دوره کرونا بود. پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و به روش پدیدارشناسی و از طریق مصاحبه‌های عمیق و نیمه ساختاریافته تا اشیاع نظری سیزده شرکت‌کننده نوجوان پسر ساکن شهر تهران در بازه زمانی بهمن ۱۳۹۹ تا اردیبهشت ۱۴۰۰ انجام شد. روش تحلیل داده‌ها تحلیل تماتیک بود و تجزیه و تحلیل داده‌های انجام‌شده، منجر به شناسایی دو مضمون اصلی، پنج مضمون فرعی و بیست مفهوم اولیه شد. دو مضمون اصلی الف) چالش‌ها و آسیب‌ها ۱. چالش‌های روان‌شناختی، ۲. آسیب‌های فضای مجازی و ۳. آسیب‌های اوقات فراغت و ب) واکنش‌ها و مقابله‌های سازگارانه، عبارتست از: ۱. واکنش‌ها و مقابله‌های سازگارانه اوقات فراغت و ۲. واکنش‌ها و مقابله‌های سازگارانه فضای مجازی، از تحلیل مصاحبه‌ها به دست آمد. نتایج نشان داد که نوجوانان واکنش‌های متفاوتی به شرایط کرونا نشان دادند و آسیب‌ها و چالش‌های متفاوتی دارند. لازم است استراتژی‌های مناسبی از سوی نهادهای اجتماعی، خانواده و مدرسه ارائه شود. این مقاله رهیافتی برای ادامه بررسی واکنش‌های روان‌شناختی و تدوین پروتکل‌های مداخلاتی روان‌شناختی و سیستمی است.

### واژگان کلیدی

اوقات فراغت، فضای مجازی، کرونا، کوید ۱۹، نوجوانان.

نوجوانی، یکی از چالش برانگیزترین دوران زندگی و در عین حال دوره‌ای با بهترین خوشی‌ها، تهییج‌ها، آرمان‌گرایی‌ها و خوش‌بینی‌هایی است که طی آن نوجوان لذت استقلال، صمیمیت و برنامه‌ریزی برای آینده را می‌چشد و می‌تواند به اوج تحول جسمانی، عاطفی و ذهنی دست یابد (خدایاری‌فرد و عابدینی، ۱۳۹۱). نوجوانی به‌عنوان دوره انتقال از کودکی به مسئولیت‌های بزرگسالی در نظر گرفته می‌شود، به این معنا که فرد پس از پایان نوجوانی، وارد بازار کار می‌شود و با کسب استقلال مالی، زندگی مشترک را آغاز و مسئولیت‌های والدینی را می‌پذیرد (Schwartz & Cote & Arnett, 2005).

در علوم تفریحی، اوقات فراغت پدیده‌ای است که فرصت‌هایی را برای معنا و خودشکوفایی فراهم می‌کند و به‌عنوان فعالیت‌های خاص، موقعیت‌ها یا زمان آزاد (مثلاً فعالیت‌های اجتماعی یا ورزشی) در نظر گرفته می‌شود؛ یا شناخت‌ها، احساسات یا تجربیات خاصی که فرصت‌هایی را فراهم می‌آورد، تعریف می‌شود (Walker et al, 2019).

حسینی و دیگران (۱۳۹۹) در پژوهشی عنوان نموده است، از آنجایی که جوانان زمان زیادی را در فضای مجازی حضور دارند، می‌توان این موضوع را مطرح کرد که امروزه شبکه‌های مجازی و شخصیت‌های مهم و پرمخاطب آن، به نوعی برای جوانان به گروه‌های مرجعی تبدیل شده‌اند که می‌توانند منجر به تغییر گرایش‌ها و تمایلات آنان گردند و چه‌بسا میزان اثرگذاری این رابطه بیش از رابطه بین والدین و فرزندان باشد.

همه‌گیری کرونا منجر به ایجاد چالش‌های ارتباطی بین والدین و دانش‌آموزان شده به‌طوری که در یک دسته‌بندی منشاء این چالش‌ها از یک سو به دلیل استفاده بی‌رویه و خارج از قاعده فضای مجازی (Mindrescu & Enoiu, 2022) و از سوی دیگر قرنطینه خانگی، مانع از حضور نوجوانان در محیط‌های بیرون از مدرسه و سپری نمودن اوقات فراغت آنان در اجتماع شده است (Agans et al, 2024). پژوهش‌های دیگری در این زمینه وجود دارد که یافته‌های آن حاکی از آن است که برخی نوجوانان در این شرایط، تغییرات مثبتی را تجربه کرده‌اند، هرچند این موارد کمتر رایج بوده است (Paunova-Markova et al, 2023).

پژوهش حاضر در تلاش است تا مبتنی بر رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی و با ابزار مصاحبه، تجربه زیسته نوجوانان در دوره کرونا را در مواجهه با فضای مجازی و اوقات فراغت شناسایی نماید.

### پیشینه تحقیق

امروزه در زمانی به سر می‌بریم که یکی از بیماری‌های جدید به نام کووید-۱۹ نه تنها کشور ایران، بلکه تمام جهان را به خود مشغول کرده است (سازمان جهانی بهداشت، ۲۰۲۰). این بیماری که نوعی عفونتی از نوع تنفسی است، بر اثر یک ویروس در ارتباط نزدیک با کروناویروس، ایجاد شده است (Gorbalenya et al, 2022). این بیماری با سرعت سلامت جسمی و روان شناختی را به خطر می‌اندازد و موجب ایجاد اضطراب و ناامنی در جمعیت مردم شده است. تحقیقات نشان داده است اضطراب، نشانه عمومی بیماران مبتلا به اختلال تنفسی مزمن است و می‌تواند کیفیت زندگی را در بیماران مبتلا به طور قابل ملاحظه ای کاهش دهد (Dong et al, 2017). به‌طور کلی فراوانی و شیوع بیماری کووید-۱۹ می‌تواند حس ناامنی، اضطراب، ترس، افسردگی، مشکلات رفتاری، تحریک‌پذیری، بی‌خوابی، اختلال استرس پس‌از آسیب و وسواس فکری - عملی را در جمعیت عمومی و از جمله کودکان یا نوجوانان ایجاد کند و مشکلات سلامت روانی زیادی به همراه داشته باشد (Ghosh, Dubey, Chatterjee, Dubey 2020).

همه‌گیری کووید-۱۹ اختلالات قابل توجهی در زندگی میلیون‌ها نفر در سراسر جهان، از جمله کودکان و نوجوانان ایجاد کرده است (Ettekal, Agans, 2020). شیوع بیماری کرونا ویروس، رخداد بی‌سابقه‌ای برای همه افراد است؛ به‌ویژه برای کودکان و نوجوانان. گزارش‌های اولیه از چین نشان می‌دهد که کودکان و نوجوانان از نظر روانی تحت تأثیر قرار گرفته‌اند و مشکلات رفتاری را نشان می‌دهند (فراحتی، ۱۳۹۹). همچنین قرنطینه شدن در خانه و همایندی آن به عواملی مانند بیماری اعضای خانواده، وضعیت اجتماعی - اقتصادی پایین خانواده، در معرض خشونت خانگی و کمبود فرصت‌های بازی و سرگرمی می‌تواند به شدت سلامت روان کودکان و نوجوانان را در زمینه شیوع کووید ۱۹ تهدید کند (Fegert et al, 2020). موضوعاتی مثل بلوغ زیستی و اجتماعی، اضافه شدن نقش‌های بزرگسالی و فعالیت‌های استرس‌زایی همچون تکنولوژی، آلودگی هوا و محیط‌زیست، تغییرات اکوسیستمی و بیماری‌ها که زندگی فرد را تهدید می‌کنند، تأثیرات مهمی در ایجاد مشکلات رفتاری، شناختی و هیجانی برای نوجوانان به وجود می‌آورد (Tezvaran, Z., Akan, H., & Zahmacioglu, O. 2012).

(Eidi, Delam, 2020) در پژوهشی نشان دادند که در دوران بیماری کرونا اعتیاد به

اینترنت می‌تواند افزایش پیدا کند و موجب افزایش مشکلات و آشفتگی‌های روانی شود (Elhai, Yang, McKay, Asmunda 2020). نیز نشان دادند، استفاده اعتیادآمیز از تلفن

با اضطراب ناشی از بیماری کرونا رابطه دارد. در زمینه استفاده بیش از حد اینترنت و شبکه‌های اجتماعی، (Gómez et al., 2020) در پژوهشی نشان دادند که مصرف بیش از حد اینترنت و شبکه‌های اجتماعی بر سطح شخصی (نحوه ارتباط ما با یکدیگر، عملکرد ما)، سطح اجتماعی (مهارت‌های اجتماعی شدن) و سطح روان شناختی (ضعف در خودکنترلی، اضطراب، وسواس و حتی مصرف مواد مخدر به طوری که نمی‌دانیم مصرف مواد مخدر نتیجه استفاده بیش از حد شبکه‌های اجتماعی بوده و بالعکس) تأثیر می‌گذارد و هریک از این سطوح ما را به یک سمت پژوهشی جدید سوق می‌دهد. به‌طور خلاصه، اجرای برنامه‌های آموزشی برای هدایت رفتارهای اعتیادآور و همچنین توصیه‌ها و اقدامات پیشگیرانه برای به حداقل رساندن آسیب‌ها ضروری است.

ظهور کرونا ویروس، منجر به بسته شدن مدارس، تعطیلی کسب‌وکارها و تجربه احساسات منفی شدیدی در جامعه شد. علاوه بر این محدودیت‌های گسترده‌ای مانند ممنوعیت مسافرت، نشان‌دهنده نوع جدیدی از قرنطینه است و در کنترل و مدیریت بیماری مؤثر بوده و اثرات روانی منفی بر جامعه دارد (Dong, Bouey 2020). تأثیرات منفی ذکر شده بر همه بخش‌های جامعه از جمله دانش‌آموزان منجر به تغییرات رفتاری و روانی بر آنان شده است.

وقتی مدارس تعطیل باشد کودکان و نوجوانان انگیزه و حس ساختاریافتگی که با محیط مدرسه فراهم می‌شود را از دست می‌دهند و فرصت کمتری برای بودن با دوستان و کسب حمایت اجتماعی دارند؛ طولانی شدن زمان قرنطینه، منجر به ترس از بیماری، خستگی و بی‌حوصلگی، اطلاعات ناکافی، عدم ارتباط با هم‌کلاسی‌ها، دوستان و معلمان شده است و کمبود فضای شخصی در خانه و مشکلات مالی خانواده می‌تواند تأثیرات منفی و پایداری بر کودکان و نوجوانان داشته باشد (Dalton, Rappa and Stein, 2020).

بنابراین شناخت جنبه‌های مشکلات شیوع کووید ۱۹ در نوجوانان می‌تواند زمینه برای پیشگیری، آموزش، مشاوره و درمان مؤثر برای خانواده‌ها، متخصصان و روان‌شناسان فراهم آورد. همچنین مطالعه مرور نظام‌مند یافته‌های علمی در حوزه پیامدهای روان شناختی بیماری کووید-۱۹ با توجه به همه‌گیری بالا در بین افراد جامعه ضرورتی دوچندان دارد (چوب‌داری و دیگران، ۱۳۹۹).

با توجه به گستردگی جمعیت نوجوانان و اهمیت مفهوم بنیادین سلامت و بهزیستی روانی، رفتارهای پرخطر دوره نوجوانی، نقش گروه همسالان در افزایش آسیب‌پذیری‌های این دوره و پرداختن به اوقات فراغت، ورزش و روابط بین فردی نوجوانان و از آنجا که

معمولاً مشکلات نوجوانان از نگاه کمی نوشته شده است و با توجه به قابلیت‌های پژوهش کیفی در درک عمیق پدیده‌ها، انجام یک پژوهش کیفی که به مطالعه تجربیات زیسته نوجوانان بپردازد، می‌تواند به تعدیل این دیدگاه کمک کند.

با بررسی‌های انجام‌شده، پژوهش با گروه مخاطب نوجوان و با رویکرد کیفی و در زمینه فضای مجازی و اوقات فراغت در دوره کرونا در کشور انجام نشده است. با بررسی تجارب نوجوانان در دوران کرونا می‌توان مشکلات و نیازهای آموزشی، تربیتی، اجتماعی آنان را بهتر شناسایی کرد و با اتخاذ راهکارهایی، در جهت رفع یا کاهش آن‌ها اقدام نمود؛ بنابراین پژوهشگر به دنبال پاسخ به این سؤال است که «تجارب زیسته نوجوانان پسر از اوقات فراغت و فضای مجازی در دوران کرونا چیست؟».

### روش پژوهش

به منظور بررسی تجارب، کنش‌ها و آثار کرونا بر سلامت و زندگی نوجوانان، از رویکرد کیفی استفاده شد؛ زیرا رویکرد کیفی جهت کشف و تطبیق پاسخ‌های واقعی به مسائل دنیای واقعی به شیوه‌ای که در بافت کمی امکان‌پذیر نیست، مورد استفاده قرار می‌گیرد و پژوهش کیفی یک مسیر مفید و مکفی برای دستیابی به ماهیت اطلاعات مورد نیاز در ارتباط با مسئله‌های یک موقعیت تجربی است (Lopes et al., 2009). روش‌های کیفی گستره وسیعی (همچون روش داده‌بنیاد، پدیدارشناسی، قوم‌نگاری، مطالعه موردی و تحلیل روایتی) را تشکیل می‌دهند که هرکدام به منظور برآوردن اهداف خاصی استفاده می‌شوند. از آنجاکه هدف این مطالعه، بررسی و تبیین کیفی آثار قرنطینگی از نقطه نظر تجربه زیسته نوجوانان است؛ لذا برای ورود به درون جهان زیسته افراد و بررسی تجربیات زندگی آن‌ها روش «پدیدارشناسی» بسیار مناسب است.

روش پدیدارشناسی به‌عنوان یک روش تحقیق، به مطالعه نموده‌ها، تشریح ساختارهای تجربه زیسته و آگاهانه بدون ارجاع به نظریات، تفکر قیاسی- فرضی و فرض‌های نظر پیشین اختصاص دارد. پدیدارشناسی فرد را بخشی از محیط می‌داند و تمرکز اصلی تحلیل پدیدار شناختی بررسی تجربه آگاهانه افراد و روشن ساختن ساختار و جوهره پدیده‌های تجربه‌شده به همان صورتی است که در زندگی واقع شده‌اند (اعرابی و بودلایی، ۱۳۹۰).

این روش خود به دو روش عمده توصیفی و تفسیری تقسیم می‌شود. روش پدیدارشناسی تفسیری به دنبال شناخت الگوهای در داده است که در چهارچوبی نظری قرار می‌گیرند. این روش به دنبال شناخت پدیده‌ها از طریق درک تجربه واقعی افراد در زندگی روزمره است

(عابدی جعفری و همکاران، ۱۳۹۰). از آنجاکه در این پژوهش نیز این موضوع مورد توجه محقق بوده است؛ لذا به منظور درک تجربه زیسته نوجوانان از شرایط قرنطینی از رویکرد پدیدارشناسی توصیفی استفاده شد.

قلمرو تحقیق شهر تهران است و نمونه‌گیری به صورت هدفمند و در دسترس و داوطلبانه انجام شد. با توجه به هدف پژوهش و با توجه به اینکه نوجوانان درگیر با کرونا و شرایط قرنطینه که امکان سازگاری و کنار آمدن با شرایط برای ادامه زندگی را مشکل می‌بینند، زیاد است. در این تحقیق برای تعیین و انتخاب شرکت‌کنندگان، از دانش‌آموزان نوجوان پسر شاغل به تحصیل در هشت منطقه از مناطق تهران دعوت به همکاری کردیم. ملاک‌های ورود عبارت بود از نوجوان با بازه سنی ۱۳ تا ۱۷ سال، جنسیت پسر، شاغل به تحصیل، درگیر شرایط تعطیلی مدارس در دوره کرونا و ملاک‌های خروج عبارت بود از: دارای اختلال روانی، عدم دسترسی به تلفن همراه جهت حضور در کلاس‌های مجازی، عدم دسترسی به اینترنت. تعداد نمونه با هدف اشباع نظری تا سیزده نفر ادامه پیدا کرد؛ بعد از آن یافته جدیدی حاصل نشد.

در بخش کیفی، ابزار ما مصاحبه نیمه‌ساختاریافته<sup>۱</sup> بود. در پژوهش پدیدارشناسی حاضر با به‌کارگیری ابزار مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و پرسش و کاوش باز پاسخ<sup>۲</sup> در قالب مصاحبه به بررسی تجارب زیسته نوجوانان و چگونگی مواجهه با مشکلات در دوران کرونا و قرنطینه پرداخته شد. در این بخش برخلاف تحقیقات صرفاً کمی، به جای استفاده از داده‌ها، از گزارش‌های کلامی افراد در مورد تجاربشان به‌عنوان داده استفاده شد. پژوهشگر با استفاده از چند سؤال باز، نظرات نمونه‌ای از افراد درگیر پدیده مورد نظر را مورد پژوهش و بررسی قرار داد. پروتکل مصاحبه با بررسی پیشینه پژوهش و با تأیید ۳ متخصص خبره تحقیق کیفی و حوزه نوجوانی تهیه شد و اعتبار آن تأیید شد. سؤالات پژوهش عبارت بود از:

۱. شرایط جدید دوره همه‌گیری کرونا رو چگونه ادراک می‌کنی؟
۲. به‌طور کلی چه موارد و ابعادی در زندگی شما تغییر کرده است؟
۳. اوقات فراغت (ورزش و تفریح و...) شما در قبل از کرونا و بعد از کرونا چه تغییراتی داشته است؟
۴. این تغییرات چه تأثیراتی بر زندگی شما داشته (پیامدهای آن چه بوده)؟
۵. میزان و الگوی استفاده از فضای مجازی شما در قبل از کرونا و بعد از کرونا چه تغییراتی داشته است؟

1. Semi - structured interview

2. open-ended

۶. این تغییرات چه تأثیراتی بر زندگی شما داشته؟ (جسم و روان، تغییرات مثبت (آورده‌ها) و منفی آن چه بوده)؟

۷. در این شرایط برای مدیریت زمان استفاده از فضای مجازی چه کارهایی کردی و پیشنهاد می‌کنی؟

### روش تجزیه و تحلیل

پس از پیاده‌سازی همهٔ مصاحبه‌ها، برای تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از انجام مصاحبه از روش تحلیل مضمون یا تماتیک که در پدیدارشناسی مرسوم است، استفاده شد. تحلیل مضمون عبارت است از تحلیل مبتنی بر استقرای تحلیلی که در آن محقق از طریق طبقه‌بندی داده‌ها و الگویابی درون داده‌ای و بیرون داده‌ای به یک سنخ‌شناسی تحلیل دست می‌یابد. این نوع تحلیل در وهلهٔ اول به دنبال الگویابی در داده است (اعرابی و بودلایی، ۱۳۹۰). تحلیل مضمون تقریباً در همه روش‌های تحلیل داده‌های کیفی که به طبقه‌بندی، شاخص‌بندی و سنخ‌بندی داده‌ها اشاره دارد، به کار می‌رود. از تحلیل مضمون، نسخه‌های متعددی وجود دارد. در این پژوهش از روش دیپوی و گیتلین<sup>۲</sup> (۱۹۹۳) که نسخهٔ طبیعت‌گرا از تحلیل مضمون را ارائه دادند، استفاده شد. این روش شامل دو مرحله است که مرحله اول شامل چهار زیر مرحله است که می‌تواند به صورت همزمان هم صورت گیرد، این زیر مراحل عبارتند از: ۱) درگیری در تفکر قیاسی- استقرایی به‌طور همزمان؛ ۲) ساخت و تدوین مقوله‌ها؛ این مقوله‌ها از طریق فرایند کدگذاری متعارف ساخته می‌شوند. در ابتدا مفاهیم اولیه و سپس مقوله‌های اساسی (کدبندی متمرکز) شکل می‌گیرند؛ ۳) گروه‌بندی مقوله‌ها در سطح بالاتر از انتزاع؛ مقوله‌ها را می‌توان مجدداً براساس منطق مقایسه‌ای و معنایی به سطح بالاتر از انتزاع ارتقا داد؛ ۴) کشف معنایی و تم‌های زیرین. مرحله دوم نسخه طبیعت‌گرای تحلیل مضمون به آماده کردن گزارش تحقیق اختصاص دارد (اعرابی و بودلایی، ۱۳۹۰) که در بخش بحث به آن پرداخته شده است.

### یافته‌ها

تعداد افراد شرکت‌کننده در این پژوهش سیزده نفر از دانش‌آموزان پسر پایه هشتم تا یازدهم شهر تهران بودند. اطلاعات جمعیت شناختی آن‌ها در جدول ۱ نمایش داده شده است.

جدول ۱. مشخصات جمعیت شناختی شرکت‌کنندگان

شرکت‌کننده	سن	تحصیلات	مدت مصاحبه	محل سکونت
۱	۱۵	پایه نهم	۴۵ دقیقه	تهران منطقه ۲۱
۲	۱۴	پایه هشتم	۵۰ دقیقه	تهران منطقه ۲۱
۳	۱۶	پایه یازدهم	۳۵ دقیقه	تهران منطقه ۲۱
۴	۱۷	پایه یازدهم	۳۰ دقیقه	تهران منطقه ۱۶
۵	۱۵	پایه نهم	۳۵ دقیقه	تهران منطقه ۵
۶	۱۵	پایه نهم	۳۵ دقیقه	تهران منطقه ۵
۷	۱۶	پایه دهم	۴۰ دقیقه	تهران منطقه ۵
۸	۱۷	پایه یازدهم	۴۵ دقیقه	تهران منطقه ۱۳
۹	۱۷	پایه یازدهم	۴۰ دقیقه	تهران منطقه ۱۷
۱۰	۱۶	پایه دهم	۳۰ دقیقه	تهران منطقه ۱۸
۱۱	۱۶	پایه دهم	۳۰ دقیقه	تهران منطقه ۱۸
۱۲	۱۷	پایه یازدهم	۳۰ دقیقه	تهران منطقه ۱۹
۱۳	۱۵	پایه نهم	۳۵ دقیقه	تهران منطقه ۱

همان‌طور که در جدول شماره ۱ مشاهده می‌شود، سیزده نوجوان پسر در بازه سنی ۱۴-۱۷ سال در پژوهش حاضر شرکت کردند. از بین سیزده نفر شرکت‌کننده، تعداد پنج نفر (۳۸ درصد) در بازه سنی ۱۴-۱۵ سال، هشت نفر (۶۲ درصد) در بازه سنی ۱۶-۱۷ سال قرار داشتند، همچنین میانگین سنی شرکت‌کنندگان ۱۶/۹ سال بود. سؤال پژوهش: تجارب زیسته نوجوانان پسر از اوقات فراغت و فضای مجازی در دوران کرونا چیست؟

نتایج نشان داد که افراد واکنش‌های متفاوتی به شرایط کرونا نشان دادند. طی فرایندی این یافته‌ها تحلیل و در چند مرحله و در قالب چالش‌ها و آسیب‌های ناشی از کرونا و واکنش‌ها و مقابله‌های سازگاران نوجوانان پسر در مواجهه با دوران کرونا در جدول شماره ۲ نمایش داده شده است.

## واکاوی تجارب زیسته نوجوانان پسر از اوقات فراغت [...] |

جدول ۲. مقوله‌بندی چالش‌ها و آسیب‌های ناشی از کرونا و واکنش و مقابله‌های سازگاران نوجوانان پسر در برابر آن

مقوله اصلی	مقوله فرعی	مفاهیم اولیه	فراوانی
چالش‌ها و آسیب‌ها	چالش‌های روان‌شناختی	یک‌جانشینی و کم‌حرکی	۴۲
		کم‌حوصلگی و افسردگی	
		مشکل تعامل با خانواده	
		پرخاشگری	
		افت اخلاقی اعتقادی	
		فشار روانی به دلیل محدودیت‌های و مرگ‌ومیر	
		افت وضعیت اقتصادی	
چالش‌های فضای مجازی	آسیب‌های فضای مجازی	عدم یادگیری دروس در آموزش مجازی	۳۳
		اتلاف وقت در فضای مجازی	
		اعتیاد به فضای مجازی	
آسیب‌های اوقات فراغت	آسیب‌های اوقات فراغت	نیبود اوقات فراغت	۲۱
		عدم رسیدگی به برنامه‌ریزی‌های انجام‌شده	
		نیبود امکان ادامه مسیر ورزش و پیشرفت در آن	
واکنش‌ها و مقابله‌های سازگاران	واکنش‌ها و مقابله‌های سازگاران اوقات فراغت	بهبود ارتباط با خانواده	۳۲
		مطالعه	
		رشد معنوی	
		ورزش	
		برنامه‌های ابتکاری مفید	
واکنش‌ها و مقابله‌های سازگاران فضای مجازی	واکنش‌ها و مقابله‌های سازگاران فضای مجازی	افزایش آگاهی از فضای مجازی و اطلاعات عمومی	۲۰
		استفاده بهینه از فضای مجازی	

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده شد، یافته‌ها در ۲ تم اصلی شامل: الف) چالش‌ها و آسیب‌ها ۱. چالش‌های روان‌شناختی، ۲. آسیب‌های فضای مجازی و ۳. آسیب‌های اوقات فراغت و ب) واکنش‌ها و مقابله‌های سازگاران، ۱. واکنش‌ها و مقابله‌های سازگاران اوقات فراغت و ۲. واکنش‌ها و مقابله‌های سازگاران فضای مجازی بود و از تحلیل مصاحبه‌ها به دست آمد. در ادامه به توصیف بیشتر این مقولات پرداخته می‌شود.



### ۳-۱- اتلاف وقت در فضای مجازی

وقت‌گذرانی در فضای مجازی، یکی از عمده فعالیت‌های دانش‌آموزان در طول شبانه‌روز است؛ برخی از دانش‌آموزان وقت زیادی صرف امور غیرضروری در فضای مجازی می‌کنند و فرصت‌های زیادی را از دست می‌دهند. یکی از دانش‌آموزان در این زمینه می‌گوید:

«من الان بیشتر می‌روم توی واتساپ، بینم کی پیام داده کی پیام نداده، من از بیکاری می‌روم آنجا، بینم کی پیام داده کی پیام نداده، خودم اذیت می‌شوم می‌گویم ببین من چه بیکارم بروم پیام فلانی را بخوانم، بروم جوابش را بدهم که چی بشود؟ ببین چقدر بیکارم بدبخت هستم من، این جووی. ولی می‌روم توی واتساپ یا می‌روم پیام رسان بله» (مصاحبه‌شونده ۰۲).

### ۲. چالش‌های روان‌شناختی

پاندمی کرونا، به دلیل محدودیت در رفت‌وآمد به شهرهای دیگر و اماکن تفریحی و گردشگری، دید و بازدیدهای خانوادگی، قرنطینه خانگی، تعطیلی برخی مشاغل، بیماری و مرگ و میر آشنایان و بستگان، منجر به اثرات روان‌شناختی در جامعه شده است.

### ۲-۱- یک‌جانشینی و کم‌تحركی

با توجه به قرنطینه خانگی و تعطیلی مدارس، سالن‌های ورزشی، کانون‌های فرهنگی، اردوهای دانش‌آموزی و بسیاری از مراکز فرهنگی، آموزشی و تربیتی که با محوریت گروه یا جمعی از دانش‌آموزان برنامه‌های خود را برگزار می‌کردند؛ شور و نشاط و تحرک دانش‌آموزان کاسته شد و منجر به یک‌جانشینی، کم‌تحركی و روزمرگی آنان شده است. این موضوع، پرتکرارترین گزاره مصاحبه‌شونده‌ها ذیل چالش‌های روان‌شناختی مطرح شده است. یک‌جانشینی و کم‌تحركی علت برخی ناهنجاری‌های دانش‌آموزان در تعامل با والدین و سایر اعضای خانواده است. یکی از دانش‌آموزان در این زمینه می‌گوید:

«وقتی شما کاری نداشته باشی انجام بدی اعصاب شما خرد می‌شود، مجبور هستی یک‌جا بنشینی، آن وقت شما عادت نداری یک‌جا بنشینی، آن وقت نمی‌دانی چه کار کنی اعصاب خرد می‌شود. می‌روی مثلاً پای تلویزیون، تلویزیون هیچ برنامه مفیدی برای تو ندارد. تلویزیون را خاموش می‌کنی می‌روی توی اتاق کتاب می‌خوانی دوباره حوصله‌ات سر می‌رود، می‌روی پای گوشی حوصله‌ات سر می‌رود، آن وقت ناخودآگاه اصلاً حالت درگیری به وجود می‌آید، نه تنها برای من، برای بیشتری بچه‌ها همین طور است» (مصاحبه‌شونده ۰۷).

### ۲-۲- افسردگی و بی‌حوصلگی

افسردگی یک حالت خلقی شامل بی‌حوصلگی و گریز از فعالیت یا بی‌علاقگی یا بی‌میلی

است و می‌تواند بر افکار، رفتار، احساسات و خوشی و تندرستی یک فرد تأثیر بگذارد. با توجه به محدودیت‌های تردد و تعطیلی مراکزی که در بخش قبلی ذکر شد، قرنطینه خانگی، تعطیلی مدارس و اماکن ورزشی و تفریحی از یک سو و ترس و نگرانی از ابتلای به بیماری کرونا از سوی دیگر، موجب شده دانش‌آموزان زمان زیادی را صرف امور روزمره و تکراری نموده و در برخی از افراد منجر به چالش‌های منجر روان شناختی شده است که یکی از آن‌ها بی‌حوصلگی و افسردگی شده است. یکی از دانش‌آموزان در این زمینه می‌گوید:

«افسرده شدیم داخل خانه، یک گوشه‌ای از خانه کلاً نشستیم. آدم حس پوکی مغز به او دست می‌دهد. من حس افسردگی دارم» (مصاحبه‌شونده ۰۱).

### ۳-۲- پرخاشگری

پرخاشگری رفتاری است که به قصد آسیب رساندن (جسمانی یا زبانی) به فردی دیگر یا نابودکردن دارایی دیگران است. در دوران قرنطینه خانگی، محدودیت تردها و فعالیت‌های ورزشی و جنبشی منجر به برخی چالش‌های روان شناختی شده است که یکی از آن‌ها پرخاشگری است. یکی از دانش‌آموزان در این زمینه می‌گوید:

«از اثرات منفی کرونا، اولیش پرخاشگری بود؛ واقعاً من پرخاشگر شده بودم، پرخاش می‌کردم» (مصاحبه‌شونده ۰۲).

### ۲-۴- مشکل تعامل با خانواده

گذران وقت زیاد با خانواده، فواید زیادی را داشته و از طرفی هم مشکلاتی را با آنان رقم زده است؛ با توجه به نوع تعامل اعضای خانواده، شرایط و اقتضات محیطی و خانوادگی، این مشکلات کمتر یا بیشتر بوده است. یکی از دانش‌آموزان در این زمینه می‌گوید:

«همین محدودیت خانواده تجربه متفاوتی بود. چون پدرم بازنشسته هستند تا سال گذشته خیلی بیرون می‌رفتند و فعالیت‌های اضافی داشتند ولی امسال مدام خونه بودن و خیلی اذیت‌کننده بود. تازه امسال فهمیدم خیلی از جاها با خانواده اختلاف نظر دارم» (مصاحبه‌شونده ۰۸).

### ۲-۵- افت اخلاقی اعتقادی

از دیگر تأثیرات روحی و روانی کرونا، افت اخلاقی و اعتقادی توسط دانش‌آموزان مصاحبه‌شونده گزارش شده است. این مسئله بعضاً به دلیل عدم مدیریت صحیح اوقات فراغت، استفاده زیاد از فضای مجازی و تعطیلی برخی جلسات و اجتماعات مذهبی بوده است. یکی از دانش‌آموزان در این زمینه می‌گوید:

«یک زمانی من قبل کرونا یک کلاس حاج آقا غلامی که می‌گذاشت من می‌آمدم اخلاقم خیلی خوب بود، مثلاً صبورت‌تر و این‌ها بودم ولی بعد کرونا وقتی این

## واکاوی تجارب زیسته نوجوانان پسر از اوقات فراغت [...]

کلاس‌هی تعطیل شد و این‌ها، دیگه من یک خرده بداخلاق شدم و این‌ها، حس می‌کنم بداخلاق شدم» (مصاحبه‌شونده ۰۳).

«تأثیراتش این است که توی خانه خب آدم بیشتر داغ می‌کند، وقتی آدم حوصله‌اش سر برود بیکار می‌شود، بیکار بشود مجبور است یک کارهایی را (بخشید) احمقانه و بی‌خود بکند» (مصاحبه‌شونده ۰۷).

### ۲-۶- فشار روانی به‌دلیل محدودیت‌های وارده و مرگ‌ومیر

گزارش روزانه از ابتلای به بیماری کرونا و مرگ چند صد نفر در ایران و چندین هزار نفر در جهان موجب تأثیر روحی و روانی بر افراد جامعه شده و بعضاً نگرانی‌هایی را ایجاد کرده است. یکی از دانش‌آموزان در این زمینه می‌گوید:

«آمار روزانه بیماران کرونایی و مرگ اون‌ها آدم رو نگران می‌کنه؛ چند نفر از همسایه‌ها و فامیلامون بر اثر کرونا از دنیا رفتن» (مصاحبه‌شونده ۰۹).

### ۲-۷- افت وضعیت اقتصادی

باتوجه به تعطیلی برخی مشاغل به‌ویژه در بخش خصوصی، افت وضعیت اقتصادی خانواده‌ها و تأثیر آن بر اعضای خانواده توسط مصاحبه‌شونده‌ها گزارش شده است. یکی از دانش‌آموزان در این زمینه می‌گوید:

«خیلی از کسب‌وکارها خراب شده، وضعیت اقتصادی خانواده سخت شده» (مصاحبه‌شونده ۰۱).

### ۳- آسیب‌های اوقات فراغت

سومین مقوله اصلی در بخش آسیب‌ها و چالش‌ها شامل آسیب‌های اوقات فراغت است. دانش‌آموزان در طول یک روز یا یک هفته ساعاتی را برای گذران وقت خود در قالب فعالیت‌های اوقات فراغت معمولاً سپری می‌کنند؛ با شیوع بیماری کرونا، فعالیت‌های اوقات فراغت تحت تأثیر قرار گرفته و چالش‌هایی را برای آنان به وجود آورده است.

### ۳-۱- نبود اوقات فراغت

بخش قابل توجهی از اوقات فراغت دانش‌آموزان در زنگ‌های تفریح مدرسه یا حضور در برنامه‌های جمعی و گروهی سپری می‌شود؛ تعطیلی طولانی مدت مدارس و عدم امکان حضور در فعالیت‌های جمعی و افزایش وقت اضافی دانش‌آموزان با توجه به شرایط پیش‌آمده، فرصت اوقات فراغت مطلوب و مفید را کمرنگ نموده است. یکی از دانش‌آموزان در این زمینه می‌گوید:

«اوقات فراغت بیشتر درسی شده؛ جایی نیست بریم» (مصاحبه‌شونده ۰۳).

## ۳-۲- عدم رسیدگی به برنامه‌ریزی‌های انجام‌شده

زندگی اجتماعی از یک نظم و نظام خاصی برخوردار است و در صورتی‌که شئون و امور زندگی به‌طور منظم و با قاعده انجام شود، نیازمند به برنامه‌ریزی روزانه، هفتگی، ماهانه و حتی سالانه خواهیم بود. حضور در مدرسه طبق برنامه مشخص و در ساعات معین، نوعی از برنامه‌ریزی روزانه یک دانش‌آموز است. با تعطیلی مدارس، برنامه‌ریزی امور روزانه با توجه به شرایط مختلفی که در محیط خانواده وجود دارد با چالش‌هایی همراه است و دانش‌آموزان مصاحبه‌شونده، بیان نموده‌اند که در برنامه‌ریزی و رسیدگی به امور خود با ضعف و مشکل روبه‌رو بوده‌اند. یکی از دانش‌آموزان در این زمینه می‌گوید:

«برنامه‌ها منم تقریباً ریخته بهم، وضعیت خوبی نیست. به کارام به خوبی نمی‌رسم» (مصاحبه‌شونده ۰۴).

## ۳-۳- نبود امکان ادامه مسیر ورزش و پیشرفت در آن

با توجه به تعطیلی اماکن ورزشی، فرصت پیشرفت در رشته‌های ورزشی برای دانش‌آموزان و علاقه‌مندان محدود شده است. یکی از دانش‌آموزان در این زمینه می‌گوید:

«از اونجایی که یه بخش زیادی از زندگی منو فوتبال تشکیل میده از خیلی از برنامه‌ها عقب افتادم. کلاس فوتبال، آمادگی برای شرکت در باشگاه و... در زمینه ورزش خیلی عقب افتادم. خونمون هم خیلی کوچیکه نمیتونم اونجا تمرین کنم» (مصاحبه‌شونده ۰۴).

## ب) واکنش و مقابله‌های سازگارانه

علاوه‌بر آسیب‌ها و چالش‌های ناشی از کرونا، در طی کدگذاری مصاحبه‌ها واکنش‌ها و مقابله‌های سازگارانه شامل: ۱. واکنش‌ها و مقابله‌های سازگارانه اوقات فراغت و ۲. واکنش‌ها و مقابله‌های سازگارانه فضای مجازی نیز ذکر شده است و همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده شد، ۷ واکنش و مقابله سازگارانه از مصاحبه‌ها به دست آمد، به‌طوری‌که مصاحبه‌شوندگان به بهبود ارتباط با خانواده، مطالعه، رشد معنوی، ورزش و برنامه‌های ابتکاری مفید در این بخش اشاره نموده‌اند. در ادامه به توصیف بیشتر این مقولات پرداخته می‌شود.

## ۱. واکنش‌ها و مقابله‌های سازگارانه اوقات فراغت

اولین مقوله واکنش‌ها و مقابله‌های سازگارانه ناشی از کرونا، واکنش‌ها و مقابله‌های سازگارانه اوقات فراغت است؛ اوقات فراغت یکی از موضوعاتی است که دانش‌آموزان در دوران کرونا با آن مواجه بودند؛ برخی با برنامه‌ریزی و برخی بدون برنامه‌ریزی به آن پرداختند.

### بهبود ارتباط با خانواده

با توجه به اینکه وقت بیشتری دانش‌آموزان در کنار خانواده سپری می‌کنند، کیفیت ارتباط با خانواده از جمله مواردی است که آن‌ها ذیل مفهوم اوقات فراغت به آن اشاره کرده‌اند. یکی از دانش‌آموزان در این زمینه می‌گوید:

«بعد از کرونا خانواده‌ام خیلی با من صحبت می‌کردن، اصلاً من قبل از کرونا زیاد با پدر و مادر ارتباط نداشتم صحبت نمی‌کردم...» (مصاحبه‌شونده ۰۲).

### مطالعه

دومین مضمون فرعی در بخش اوقات فراغت، موضوع مطالعه است. مطالعه به‌عنوان یکی از فعالیت‌های اوقات فراغت در ایام کرونا، رشد قابل توجهی در مردم به‌ویژه دانش‌آموزان داشته است. یکی از دانش‌آموزان در این زمینه می‌گوید:

«... بیشتر وقت‌مان را با درس خواندن بگذرانیم، با مطالعه کتاب و این‌ها ... تمام تلاش‌مان را می‌کنیم که داخل خانه بمانیم. الان داخل خانه ماندن خیلی مهم است» (مصاحبه‌شونده ۰۵).

### رشد معنوی

سومین مضمون فرعی در بخش اوقات فراغت، موضوع رشد معنوی است. یکی از دانش‌آموزان در این زمینه می‌گوید:

«ولی مهم‌ترینش همین بود که تو خانه با خودم فکر می‌کردم به رفتارهای قبل فکر می‌کردم بیشتر. شب‌ها معمولاً خوابم نمی‌برد دوران کرونا، چون تحرک نداشتم، خیلی زیاد فکر می‌کردم. به‌خاطر همین بیشتر رفتارهایم مثبت، مذهبی شد، مذهبی‌تر شدند، بعدش هم دیگر کارهای سابق را نمی‌کردم» (مصاحبه‌شونده ۰۲).

### ورزش

ورزش به‌عنوان یک فعالیت جانبی و نشاط‌آور در زندگی بسیاری از مردم به‌ویژه نوجوانان و جوانان جایگاه مهمی دارد. چند نفر از مصاحبه‌شونده‌ها به این نکته اشاره نموده‌اند که به‌دلیل وقت بیشتر و تعطیلی باشگاه‌های ورزشی، میزان فعالیت‌های ورزشی انفرادی در منزل یا فضای باز نسبت به قبل بیشتر شده است. یکی از دانش‌آموزان در این زمینه می‌گوید:

«... تا جایی که می‌توانم ورزش می‌کنم بدنم خواب نماند. به لحاظ جسمی که باعث شد من بیشتر ورزش کنم؛ یعنی چون باشگاه تعطیل است هر روز صبح می‌روم و می‌دوم» (مصاحبه‌شونده ۰۷).

## برنامه‌های ابتکاری مفید

برای گذران اوقات فراغت در خانه، برخی دانش‌آموزان اقدام به انجام بازی‌های ابتکاری و با استفاده از آموزش‌های رسانه‌ملی و دیگر منابع آموزشی، بازی‌های دوره‌می و خانوادگی را اجرا می‌کنند. یکی از دانش‌آموزان در این زمینه می‌گوید:

«اوقات فراغت که هیچ کاری واقعاً نمی‌شود انجام داد، فقط تنها کاری که می‌شود انجام داد این که با خانواده دور هم جمع بشویم و سریالی، فیلمی تماشا کنیم، بعد با هم حرف بزنیم ... بازی‌های دوره‌می، بازی‌های خانوادگی انجام بدهیم» (مصاحبه‌شونده ۰۵).

## ۲. واکنش‌ها و مقابله‌های سازگارانۀ فضای مجازی

دومین مقولۀ اصلی در واکنش‌ها و مقابله‌های سازگارانۀ، واکنش‌ها و مقابله‌های سازگارانۀ فضای مجازی است. با توجه به آموزش مجازی در ایام کرونا، سؤالات مطرح‌شده در زمینۀ فضای مجازی، مصاحبه‌شونده‌ها چالش‌های خود را در این زمینه مطرح نموده و در این قسمت رفتارهای مثبت و سازگارانۀ آن‌ها را بررسی می‌کنیم. مقولۀ اصلی فضای مجازی به دو مقولۀ فرعی افزایش آگاهی از فضای مجازی و اطلاعات عمومی و استفاده بهینه از فضای مجازی دسته‌بندی می‌شود.

## افزایش آگاهی از فضای مجازی و اطلاعات عمومی

همان‌طور که پیشتر ذکر شد، آموزش مجازی جایگزین آموزش حضوری در مدرسه، فرصتی برای وقت‌گذاری بیشتر دانش‌آموزان در فضای مجازی شده است. دانش‌آموزان مصاحبه‌شونده به این نکته اشاره نموده‌اند که این میزان استفاده و وقت‌گذاری، منجر به افزایش آگاهی از فضای مجازی، فراگیری مهارت‌های مرتبط با کامپیوتر و اطلاعات عمومی در زمینه‌های مختلف شده است. یکی از دانش‌آموزان در این زمینه می‌گوید:

«مهارت‌آموزی با کامپیوتر، یادگرفتن به سری مهارت‌های کامپیوتری خیلی خوبه ... یادگرفتن آموزش به سری نرم‌افزارها، یادگرفتن مهارت‌های کامپیوتری و افزایش اطلاعات عمومی بعد از کرونا بیشتر شده ... استفاده از پیام‌ها و اطلاع‌رسانی مدرسه تو شبکه‌های اجتماعی» (مصاحبه‌شونده ۱۳).

«من غیر از رشته تحصیلم که برق هست و دارم تو این رشته کارم می‌کنم به حوزه تدوین و تصویر هم علاقه‌مندم. به خاطر همین بیشتر وقتم تو فضای مجازی به آموزش این مسائل میگذره» (مصاحبه‌شونده ۱۲).

### استفاده بهینه از فضای مجازی

برخی مصاحبه‌شونده‌ها به این نکته اشاره نمودند که با توجه به حجم بالای وقت‌گذاری در فضای مجازی و جذابیت استفاده از بخش‌های مختلف این فضا، باید به اهمیت و ضرورت مدیریت زمان بیش از پیش توجه کرد. استفاده بهینه و هدفمند، از جمله مسائلی بود که در این زمینه مطرح شده است. یکی از دانش‌آموزان در این زمینه می‌گوید:

«چون الان با یک بحران مواجهیم سعی کردم کاری انجام بدم که به بهبود این وضعیت کمک کرده باشم. نداشتم زمان و شرایط منو مدیریت کنن، من اونا رو مدیریت کردم. البته خانواده هم خیلی حمایت کردند» (مصاحبه‌شونده ۱۲).

### بحث

پاندمی کرونا، بیش از یک سال جامعه جهانی را تحت تأثیر خود قرار داده و با توجه به نگرش و رفتار افراد جوامع، تغییر و تحولات به وجود آمده در بخش‌های مختلف زندگی مردم متفاوت است. کرونا، سبک زندگی و شرایط متفاوتی را نسبت به دوره قبل از خود به وجود آورده است؛ نحوه مواجهه افراد با این پدیده حائز اهمیت بوده و نتایج متفاوتی را برای آنان رقم زده است. یافته‌های به دست آمده از پدیده کرونا باید با در نظر گرفتن آسیب‌ها، چالش‌ها و همچنین واکنش‌ها و مقابله‌های سازگارانه و در مقایسه با یکدیگر مورد بررسی و تحلیل قرار گیرد. دانش‌آموزان مصاحبه‌شونده در بیان چالش‌های به وجود آمده به نکات مهمی اشاره کردند؛ همان‌طور که پیشتر ذکر شد، گزاره‌های معنایی دانش‌آموزان به دو دسته واکنش‌ها و مقابله‌های سازگارانه و چالش‌ها و آسیب‌های ناسازگارانه تقسیم‌بندی شده است. یک‌جانشینی و کم‌حرکی از جمله گزاره‌های پرتکرار دانش‌آموزان بوده و منجر به تأثیرات روحی و روانی بر آنان شده است. در این تحقیق از طریق مصاحبه‌های عمیق به واکاوی چالش‌ها و راهکارهای دوران کرونا پرداخته شد. نتایج در ادامه تبیین شده است. همان‌طور که در بخش یافته‌ها مشاهده شد، یافته‌ها در ۲ تم اصلی شامل: الف) چالش‌ها و آسیب‌ها (عبارتست از: ۱. چالش‌های روان‌شناختی، ۲. آسیب‌های فضای مجازی و ۳. آسیب‌های اوقات فراغت) و ب) واکنش‌ها و مقابله‌های سازگارانه (عبارتست از: ۱. واکنش‌ها و مقابله‌های سازگارانه اوقات فراغت و ۲. واکنش‌ها و مقابله‌های سازگارانه فضای مجازی) است و از تحلیل مصاحبه‌ها به دست آمد. در ادامه به تبیین این مقولات پرداخته می‌شود.

### الف) چالش‌ها و آسیب‌ها

بر اساس یافته‌ها، یازده چالش و آسیب در مواجهه کرونا در نوجوانان پسر از طریق مصاحبه‌ها

به دست آمد که در سه طبقه ۱. آسیب‌های فضای مجازی ۲. چالش‌های روان شناختی و ۳. آسیب‌های اوقات فراغت قرار گرفته است. در ادامه به تبیین این مفاهیم و زیر مقولات پرداخته می‌شود.

### ۱. آسیب‌های فضای مجازی

یکی از پرچالش‌ترین مسائلی است که دانش‌آموزان و خانواده‌ها در ایام کرونا با آن مواجه بودند، استفاده و حضور در فضای مجازی بود. در ادامه، چالش‌ها، آسیب‌ها و رفتارهای منفی و ناسازگارانه نوجوانان پسر در حوزه آسیب‌های فضای مجازی در شرایط کرونا بررسی شده است.

فضای مجازی از جذابیت‌های خاصی برخوردار بوده و در این فضا، بیشترین استفاده دانش‌آموزان در زمینه شبکه‌های اجتماعی، بازی‌های آنلاین، نرم‌افزارهای آموزشی و موتورهای جست‌وجو است. این وقت‌گذاری و استفاده از فضای مجازی بعضاً به قدری افزایش یافته که منجر به اعتیاد به فضای مجازی می‌شود. در این زمینه رضاقلی زاده (۱۳۹۹) در تحقیقی تحت عنوان بررسی آسیب‌های اجتماعی نوجوانان و نقش رسانه در پیشگیری و کنترل آن دریافتند که مهم‌ترین آسیب‌های اجتماعی نوجوانان شامل آسیب‌های فردی، آسیب‌های محیطی، آسیب‌های نوپدید در حوزه فضای مجازی و آسیب‌های مدیریتی و حاکمیتی است. عوامل فردی و روانی مؤثر در بروز آسیب‌های اجتماعی نوجوانان به دو دسته عوامل درونی (خود) و بیرونی (محیط) تقسیم‌بندی می‌شوند. از مهمترین عوامل اجتماعی و فرهنگی می‌توان به عوامل ساختاری و حاکمیتی، ارتباط با گروه همسالان، انتقال ارزش‌های جوامع غربی به کشور، در نتیجه پیشرفت‌های رسانه‌ای و کم‌رنگ شدن اخلاق‌ها و ارزش‌های جهان‌شمول اشاره کرد. آسیب‌های نوپدید از پیامدهای ظهور و توسعه فضای مجازی و شبکه‌های اجتماعی هستند و عناصر آموزشی، خانوادگی، فردی، اجتماعی و سیاسی در بروز این‌گونه پدیده‌ها نقش دارند؛ لذا در دوره کرونا نیز این آسیب لازم است مورد توجه خانواده و سایر نهادهای اجتماعی قرار بگیرد.

عدم یادگیری دروس در فضای مجازی یکی دیگر از آسیب‌ها و چالش‌های دوره کرونا شناسایی شد. در دوره کرونا آموزش دروس مدرسه، از طریق نرم‌افزارهای مختلفی انجام می‌شود. معلمان به صورت آنلاین نسبت به آموزش دروس اقدام می‌کنند. این نوع آموزش فرصت خلاقیت در فضای مجازی، نظارت والدین بر فرزندان و سواد رسانه‌ای آن‌ها را افزایش داد و موجب کم شدن هزینه‌ایاب و ذهاب دانش‌آموزان به ویژه در کلان‌شهرها شد، اما در آموزش مجازی دانش‌آموزان تمایلی به انجام تکالیفشان نداشتند و والدین شاغل نیز

نمی‌توانستند وقت بگذرانند، از طرفی زیرساخت‌های لازم مهیا نبود.

برخی دانش‌آموزان در مصاحبه‌ها گزارش می‌کنند به دلیل عدم حضور در کلاس درس، عدم سهولت در پرسش سؤال از معلم و عدم تمرکز هنگام تدریس معلم، بعضاً مطالب درسی را به خوبی فراموش می‌کنند و در فهم آن‌ها مشکل دارند. یکی از دلایل عدم یادگیری دروس اعتیاد و غرق در فضای مجازی شدن دانش‌آموزان بود که بعضاً هنگام تدریس معلم تمرکز کافی در کلاس نداشته و به فعالیت‌های دیگری می‌پردازند. یافته‌های پژوهشی نشان داد بین اعتیاد به اینترنت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معکوس و معنادار وجود دارد. همچنین در این پژوهش میزان استفاده پسران به‌طور معناداری از دختران بیشتر بود (حسن زاده و دیگران، ۱۳۹۱). حمیدی، مهدیه نجف‌آبادی و نمازیان نجف‌آبادی (۱۳۹۳) نشان داد بین اعتیاد به اینترنت و اهمال‌کاری تحصیلی که یکی از موانع موفقیت تحصیلی و اهداف آموزشی است، رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.

اتلاف وقت و وقت‌گذرانی در فضای مجازی، یکی از عمده فعالیت‌های دانش‌آموزان در طول شبانه‌روز است؛ برخی از دانش‌آموزان وقت زیادی صرف امور غیرضروری در فضای مجازی می‌کنند و فرصت‌های زیادی را از دست می‌دهند. گوستاو و مش (۲۰۱۲) در پژوهشی نشان می‌دهند که دانش‌آموزانی که معمولاً مدت زمان زیادی از اینترنت استفاده می‌کنند، با والدین خود دچار مشکل می‌شوند و این مسئله بر کیفیت ارتباطات آنها اثر می‌گذارد. دانش‌آموزان در تمام سنین ممکن است تا حد نزول نمره‌های درسی و برهم خوردن روابط دوستانه خود، در اینترنت زمان صرف کنند.

## ۲. چالش‌های روان‌شناختی

پاندمی کرونا، به دلیل محدودیت در رفت‌وآمد به شهرهای دیگر و اماکن تفریحی و گردشگری، دید و بازدیدهای خانوادگی، قرنطینه خانگی، تعطیلی برخی مشاغل، بیماری و مرگ‌ومیر آشنایان و بستگان، منجر به اثرات روان‌شناختی در جامعه شده است. هر خانواده ممکن است موارد مختلفی از چالش‌ها و تعارضاتی داشته باشد، این مسائل با وجود مشکلات اجتماعی و اقتصادی تشدید پیدا کند و در کنار این مشکلات ما درگیر یک فاجعه مانند کرونا شویم که باعث تشدید چالش‌ها شود و زندگی برای خانواده‌ها را سخت کند و براساس داده‌های موجود، تعارض و ناسازگاری بین زن و شوهر، فرزندان و والدین، چالش‌های ویژه زنان خانه دار، چالش‌های ویژه زنان سرپرست خانوار، سالمندان و گروه‌هایی که زندگی آن‌ها تحت الشعاع این شرایط قرار می‌گیرد، افزایش پیدا کرده است (آقا زاده، ۱۴۰۰).

با توجه به قرنطینه خانگی و تعطیلی مدارس، سالن‌های ورزشی، کانون‌های فرهنگی، اردوهای دانش‌آموزی و بسیاری از مراکز فرهنگی، آموزشی و تربیتی که با محوریت گروه یا جمعی از دانش‌آموزان برنامه‌های خود را برگزار می‌کردند؛ شور و نشاط و تحرک دانش‌آموزان کاسته شد و منجر به یک‌جانشینی، کم‌حرکی و روزمرگی آنان شده است. این موضوع، پرتکرارترین گزاره مصاحبه‌شونده‌ها ذیل چالش‌های روان‌شناختی مطرح شده است. یک‌جانشینی و کم‌حرکی علت برخی ناهنجاری‌های دانش‌آموزان در تعامل با والدین و سایر اعضای خانواده است. یانگ و آبرو<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) در تحقیقات خود تأثیرات منفی اعتیاد به اینترنت بر نوجوانان را چنین برشمردند؛ کاهش عملکرد در مدرسه، اخراج از مدرسه، افزایش تعارض و کشمکش در خانواده، رها کردن سرگرمی‌ها، مشکلات روانی مانند افسردگی، اضطراب، تضعیف اعتماد به نفس، بی‌خوابی و کاهش فعالیت فیزیکی. آیشناس و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که اعتیاد به فضای مجازی با مشکلات سلامت جسمانی، اضافه وزن، عدم فعالیت بدنی و اسکلتی-عضلانی و اختلال بینایی مرتبط است که این شرایط در دوران کرونا افزایش یافته است. یکی دیگر از نتایج تحقیق گسترش افسردگی و بی‌حوصلگی بود. افسردگی یک حالت خلقی شامل بی‌حوصلگی و گریز از فعالیت یا بی‌علاقگی یا بی‌میلی است و می‌تواند بر افکار، رفتار، احساسات و خوشی و تندرستی یک فرد تأثیر بگذارد. نتایج پژوهشی اوداکی و کالکان<sup>۲</sup> (۲۰۱۰) نشان دادند که استفاده از اینترنت با تنهایی، اضطراب، عدم محبوبیت رابطه معناداری دارد و در دانش‌آموزان پسر این مشکلات بیش از دختران است. با توجه به محدودیت‌های تردد و تعطیلی مراکزی که در بخش قبلی ذکر شد، قرنطینه خانگی، تعطیلی مدارس و اماکن ورزشی و تفریحی از یک سو و ترس و نگرانی از ابتلای به بیماری کرونا از سوی دیگر، موجب شده دانش‌آموزان زمان زیادی را صرف امور روزمره و تکراری نموده و در برخی از افراد منجر به چالش‌های منجر روان‌شناختی شده است که یکی از آن‌ها بی‌حوصلگی و افسردگی شده است.

یکی دیگر از آسیب‌های دوران کرونا در نوجوانان پرخاشگری بود. پرخاشگری رفتاری است که به قصد آسیب رساندن (جسمانی یا زبانی) به فردی دیگر یا نابود کردن دارایی دیگران. برخی از مطالعات ارتباط مثبت بین اعتیاد به اینترنت و رفتارهای پرخطر را نشان داده است (Odaki, 2013). در دوران قرنطینه خانگی، محدودیت تردها و فعالیت‌های ورزشی و جنبشی منجر به برخی چالش‌های روان‌شناختی شده است که یکی از آن‌ها پرخاشگری است.

1. Yang and Abro

2. Odaki and Kalkan

مشکل تعامل با خانواده یکی دیگر از مشکلات دوران کرونا بود. گذران وقت زیاد با خانواده، فواید زیادی را داشته و از طرفی هم مشکلاتی را با آنان رقم زده است؛ با توجه به نوع تعامل اعضای خانواده، شرایط و اقتضائات محیطی و خانوادگی، این مشکلات کمتر یا بیشتر بوده است. مش و تلمود (۲۰۱۵) در پژوهش خود نتیجه گرفتند؛ نوجوانانی که از فضای مجازی بیش از حد استفاده می‌کنند، معمولاً با والدین خود دچار مشکل هستند و این مسئله بر کیفیت ارتباط آن‌ها اثر می‌گذارد. همچنین صرف زمان در پشت میز رایانه می‌تواند جانمایی برای دیگر فعالیت‌ها و روابط نوجوان، برهم خوردن روابط دوستانه با همکلاسی‌ها و افت تحصیلی باشد.

از دیگر تأثیرات روحی و روانی کرونا، افت اخلاقی و اعتقادی توسط دانش‌آموزان مصاحبه‌شونده گزارش شده است. این مسئله بعضاً به دلیل عدم مدیریت صحیح اوقات فراغت، استفاده زیاد از فضای مجازی و تعطیلی برخی جلسات و اجتماعات مذهبی بوده است. شریف زاده، میر محمدتبار و سهرابی (۱۳۹۳) در پژوهشی تحت عنوان (بررسی تأثیرات استفاده از فناوری نوین بر هویت دینی دانش‌آموزان دبیرستانی) به این نتیجه دست یافتند که رابطه معکوس و معنادار بین میزان استفاده، نوع استفاده از اینترنت با هویت دینی وجود دارد به این معنی که با افزایش میزان استفاده از اینترنت هویت دینی افراد کاهش می‌یابد. نظری (۱۳۹۶) در پژوهش خود دریافت که دانش‌آموزان و والدین به مقوله استفاده از شبکه‌های اجتماعی اغلب برای خوش‌گذرانی و لذت‌طلبی بیشترین درجه اهمیت را قائل شده‌اند و مقوله‌هایی مانند بی‌توجهی دانش‌آموزان به دستورات دینی مانند نماز، بحران هویت ناشی از شبکه‌های اجتماعی در پایین‌ترین رده‌بندی اهمیت قرار دادند. فشار روانی به دلیل محدودیت‌های وارده و مرگ‌ومیر ناشی از کرونا یکی دیگر از آسیب‌ها و چالش‌های روان‌شناختی کشف‌شده در پژوهش بود. گزارش روزانه از ابتلای به بیماری کرونا و مرگ چند صد نفر در ایران و چندین هزار نفر در جهان موجب تأثیر روحی و روانی بر افراد جامعه شده و بعضاً نگرانی‌هایی را ایجاد کرده است. سوگ و پیامدهای آن در شرایطی که امکان دریافت حمایت اجتماعی به دلیل شرایط قرنطینه وجود ندارد، نگران‌کننده و آسیب‌زا خواهد بود.

افت وضعیت اقتصادی نیز آثار روان‌شناختی نامناسبی بر جای گذاشته است. با توجه به تعطیلی برخی مشاغل به‌ویژه در بخش خصوصی، افت وضعیت اقتصادی خانواده‌ها و تأثیر آن بر اعضای خانواده توسط مصاحبه‌شونده‌ها گزارش شده است.

## ۳. آسیب‌های اوقات فراغت

سومین مقوله اصلی در بخش آسیب‌ها و چالش‌ها شامل آسیب‌های اوقات فراغت بود. دانش‌آموزان در طول یک روز یا یک هفته ساعاتی را برای گذران وقت خود در قالب فعالیت‌های اوقات فراغت معمولاً سپری می‌کنند؛ با شیوع بیماری کرونا، فعالیت‌های اوقات فراغت تحت تأثیر قرار گرفته و چالش‌هایی را برای آنان به وجود آورده است. بی‌توجهی به نیازهای فراغتی جوانان و عدم برنامه‌ریزی برای غنی‌سازی اوقات فراغت، آثار سوء و چالش‌های متعددی چون انحرافات بزهکاری و آسیب‌های مختلف اجتماعی و از دست دادن فرصت تجربه‌اندوزی و گسترش معضلات اخلاقی جامعه و غیره در عرصه جامعه بر جای می‌گذارد (پهلوان و برزیگر، ۱۳۹۰).

نبود اوقات فراغت مناسب موجب مشکلات روان‌شناختی و اجتماعی ویژه‌ای برای نوجوانان می‌شود. اوقات فراغت مفید عامل شکوفایی استعدادها و کسب تجارب سودمند است و اوقات فراغت آسیب‌زا و عامل آسیب‌بیماری و انواع بزهکاری و انحرافات می‌باشد (احمدی و دیگران، ۱۳۹۷). بخش قابل توجهی از اوقات فراغت دانش‌آموزان در زنگ‌های تفریح مدرسه یا حضور در برنامه‌های جمعی و گروهی سپری می‌شود؛ تعطیلی طولانی مدت مدارس و عدم امکان حضور در فعالیت‌های جمعی و افزایش وقت اضافی دانش‌آموزان با توجه به شرایط پیش‌آمده، فرصت اوقات فراغت مطلوب و مفید را کم‌رنگ نموده است. پرداختن به کار و تفریح دلخواه در ایجاد تعادل و سلامت جسم و جان مؤثر است؛ البته به شرطی که با توجه به نیازها و علاقه‌های افراد برنامه‌ریزی شود (صفانیا، ۱۳۸۰). این موضوع در دوران قرنطینه با توجه به محدودیت‌های بهداشتی نیاز به سازماندهی علمی دارد.

عدم رسیدگی به برنامه‌ریزی‌های انجام‌شده یکی دیگر از مشکلات اوقات فراغت نوجوانان پسر بود. تحقیقات متعددی نشان داده‌اند نابسامانی و سرگردانی انسان در اوقات فراغت به‌ویژه در محیط‌هایی که آکنده از عامل‌های تنش‌آور است، زندگی شخصی و شغلی انسان‌ها را با بحران‌های متفاوتی روبه‌رو می‌سازد (امیرتاش، ۱۳۸۳). زندگی اجتماعی از یک نظمی و نظام خاصی برخوردار است و در صورتی که شئون و امور زندگی به‌طور منظم و با قاعده انجام شود، نیازمند به برنامه‌ریزی روزانه، هفتگی، ماهانه و حتی سالانه خواهیم بود. حضور در مدرسه طبق برنامه مشخص و در ساعات معین، نوعی از برنامه‌ریزی روزانه یک دانش‌آموز است. با تعطیلی مدارس، برنامه‌ریزی امور روزانه با توجه به شرایط مختلفی که در محیط خانواده وجود دارد با چالش‌هایی همراه است و

دانش‌آموزان مصاحبه‌شونده، بیان نموده‌اند که در برنامه‌ریزی و رسیدگی به امور خود با ضعف و مشکل روبه‌رو بوده‌اند.

نبود امکان ادامه مسیر ورزش و پیشرفت در آن یکی دیگر از چالش‌های کشف‌شده در تحقیق حاضر بود. ورزش بیش از هر فعالیت دیگری پرکننده اوقات فراغت مردم است و در بعضی از کشورها از چنان جایگاهی برخوردار است که می‌تواند در سرنوشت سیاسی و اجتماعی و اقتصادی کشورها از عوامل تعیین‌کننده باشد (تندنویس، ۱۳۸۱). با توجه به تعطیلی اماکن ورزشی، فرصت پیشرفت در رشته‌های ورزشی برای دانش‌آموزان و علاقه‌مندان محدود شده است. توجه به تولید فضاهای ورزشی با توجه به رعایت پروتکل‌های بهداشتی امری ضروری است. تهیه و ساخت وسایل ورزشی ارزان برای استفاده خانگی نیز به نظر مناسب می‌رسد.

#### ب) واکنش و مقابله‌ها

علاوه‌بر آسیب‌ها و چالش‌های ناشی از کرونا، در طی کدگذاری مصاحبه‌ها واکنش‌ها و مقابله‌های سازگارانه شامل: ۱. واکنش‌ها و مقابله‌های سازگارانه اوقات فراغت و ۲. واکنش‌ها و مقابله‌های سازگارانه فضای مجازی نیز ذکر شده است. هفت واکنش و مقابله سازگارانه از مصاحبه‌ها به دست آمد، به‌طوری که مصاحبه‌شوندگان به بهبود ارتباط با خانواده، مطالعه، رشد معنوی، ورزش و برنامه‌های ابتکاری مفید در این بخش اشاره نموده‌اند. در ادامه به تبیین بیشتر این مقولات پرداخته می‌شود.

#### ۱. واکنش‌ها و مقابله‌های سازگارانه اوقات فراغت

اولین مقوله واکنش‌ها و مقابله‌های سازگارانه ناشی از کرونا، واکنش‌ها و مقابله‌های سازگارانه اوقات فراغت بود؛ اوقات فراغت یکی از موضوعاتی است که دانش‌آموزان در دوران کرونا با آن مواجه بودند؛ برخی با برنامه‌ریزی و برخی بدون برنامه‌ریزی به آن پرداختند. تحقیقات نشان می‌دهد که تنظیم اوقات فراغت سبب بهره‌گیری و سازندگی روح و روان است و عدم استفاده صحیح از این اوقات، باعث کسالت روح خواهد شد (پور اسماعیل، ۱۳۸۵). اوقات فراغت یک تربیت غیررسمی است که می‌تواند تأثیری به‌مراتب بیشتر از آموزش و تربیت رسمی بر فرد بگذارد (معمدی مهر و واقف کوددهی، ۱۳۸۸). لذا تسهیل روند اوقات فراغت ولو خلاقانه و غیررسمی راهنمایی برای بهبود وضعیت سلامت روان نوجوانان خواهد بود.

اولین مضمون فرعی در بخش اوقات فراغت، موضوع ارتباط با خانواده بود. با توجه به اینکه در دوران کرونا وقت بیشتری دانش‌آموزان در کنار خانواده سپری می‌کنند، کیفیت ارتباط

با خانواده از جمله مواردی است که آن‌ها ذیل مفهوم اوقات فراغت به آن اشاره کرده‌اند. دومین مضمون فرعی در بخش اوقات فراغت، موضوع مطالعه بود. مطالعه به‌عنوان یکی از فعالیت‌های اوقات فراغت در ایام کرونا رشد قابل توجهی در مردم به‌ویژه دانش‌آموزان داشته است. در وضعیت شیوع کرونا با توفیق اجباری که برای مردم ایجاد شده که با مطالعه غنایم و ذخایر معنوی فرهنگی، اوقات فراغت خود را پر کنند، آن‌گونه بایسته و شایسته اهداف تحقق نیافته است. چنانچه نوجوانان با یک برنامه‌ریزی حساب‌شده و دقیق وقتی برای مطالعه و کتاب خواندن داشته باشند و با کتاب‌های غیردرسی نیز آشتی کنند، از این گرفتاری‌ها و استرس‌ها رهایی می‌یابد و به یک آرامش نسبی می‌رسند. با توجه به نقش مؤثر والدین به‌ویژه مادران در کاهش استرس در دوران کرونا، مادران در منزل به‌جای اینکه اخبار و اطلاعات مربوط به کرونا را دنبال کنند که این خود باعث افزایش استرس و نگرانی در محیط منزل می‌شود، ساعاتی را به مطالعه بپردازند و ساعاتی هم برای فرزندان کودک و نوجوانان خود داستان یا کتاب بخوانند و قصه‌گویی کنند. با انجام این کارها استرس و نگرانی ناشی از این بیماری را به حداقل رسانده و محیطی امن و شاد برای اعضای خانواده خود فراهم می‌کنند (ایرانپل، ۱۳۹۹).<sup>۱</sup> در طرح جام باشگاه‌های کتابخوانی که قبل از شیوع ویروس کرونا بسیار فعال و پویا بود، کودکان و نوجوانان در گروه‌های کوچک کتابخوانی، هر کتابی را که دوست داشتند، انتخاب و در گروه خود به نقد و بررسی آن می‌پرداختند و در پایان، یک گروه برگزیده می‌شد. این برنامه‌ها به‌صورت مجازی نیز می‌تواند دنبال شود.

سومین مضمون فرعی در بخش اوقات فراغت، موضوع رشد معنوی بود. باقری و فتحی‌آشتیانی (۱۴۰۰) نشان داد رشد شخصیتی (کل، فردی، میان‌فردی و اجتماعی) زنان در مواجهه با پاندمی کرونا در قیاس با مردان عملکرد بهتری داشتند. متغیرهای رشد کل، رشد فردی، رشد میان‌فردی و اجتماعی در افراد دارای ادراک بالاتر در دینداری و معنویت در مقایسه با افراد بدون ادراک از دین و معنویت از عملکرد بهتری در مواجهه با بیماری کووید-۱۹ برخوردار بودند. همچنین افراد دارای درک بالا در دین و معنویت نسبت به افراد دارای ادراک کم از دین، اما درک بالا از معنویت و افراد دارای درک پایین از دین و معنویت در مواجهه با بیماری کووید-۱۹ بهترین عملکرد رشد شخصیتی را از خود نشان دادند. در پیش‌بینی تأثیر عوامل مختلف بر رشد شخصیتی افراد مشخص شد که ادراک بالا از دین در مواجهه با بیماری کرونا در کنار داشتن هدف در زندگی مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار در رشد شخصیتی فرد هستند. تحقیق باقری و فتحی‌آشتیانی نشان داد که حتی در شرایط

آسیبزا و تهدیدکننده زندگی، مانند آنچه که ویروس کرونا در جهان ایجاد کرده، می‌توان شاخص‌های رشد مثبت را در سطوح مختلف زندگی پیدا کرد که در برگیرنده ظرفیت انسان برای غلبه بر مشکلات باشد. این یافته می‌تواند دلیلی برگسترش فرهنگ دینی در جامعه در تقویت باورهای به‌خصوص نوجوانان باشد.

ورزش به‌عنوان یک فعالیت جانبی و نشاط‌آور در زندگی بسیاری از مردم به‌ویژه نوجوانان و جوانان جایگاه مهمی دارد. پرداختن به تفریحات سالم در اوقات بیکاری به‌ویژه فعالیت‌های ورزشی آثار مثبت فراوانی در بهبود این وضعیت دارد (امیر تاش، ۱۳۸۳). در این راستا چند نفر از مصاحبه‌شونده‌ها به این نکته اشاره نموده‌اند که به دلیل وقت بیشتر و تعطیلی باشگاه‌های ورزشی، میزان فعالیت‌های ورزشی انفرادی در منزل یا فضای باز نسبت به قبل بیشتر شده است.

همچنین برخی نوجوانان به تولید برنامه‌های ابتکاری مفید پرداختند. برای گذران اوقات فراغت در خانه، برخی دانش‌آموزان اقدام به انجام بازی‌های ابتکاری و با استفاده از آموزش‌های رسانه ملی و دیگر منابع آموزشی، بازی‌های دوره‌می و خانوادگی را اجرا می‌کنند.

## ۲. واکنش‌ها و مقابله‌های سازگارانۀ فضای مجازی

دومین مقولۀ اصلی در واکنش‌ها و مقابله‌های سازگارانۀ واکنش‌ها و مقابله‌های سازگارانۀ فضای مجازی است. با توجه به آموزش مجازی در ایام کرونا، سؤالات مطرح شده در زمینۀ فضای مجازی، مصاحبه‌شونده‌ها رفتارهای مثبت و سازگارانۀ ای را مطرح کردند. مقولۀ اصلی فضای مجازی به دو مقولۀ فرعی افزایش آگاهی از فضای مجازی و اطلاعات عمومی و مدیریت زمان استفاده از فضای مجازی دسته‌بندی شد.

افزایش آگاهی از فضای مجازی و اطلاعات عمومی یکی از یافته‌های مهم پژوهش برای مقابله با شرایط کرونا بود. همان‌طور که پیشتر ذکر شد، آموزش مجازی جایگزین آموزش حضوری در مدرسه، فرصتی برای وقت‌گذاری بیشتر دانش‌آموزان در فضای مجازی شده است. دانش‌آموزان مصاحبه‌شونده به این نکته اشاره نموده‌اند که این میزان استفاده و وقت‌گذاری، منجر به افزایش آگاهی از فضای مجازی، فراگیری مهارت‌های مرتبط با کامپیوتر و اطلاعات عمومی در زمینه‌های مختلف شده است.

برخی مصاحبه‌شونده‌ها نیز به این نکته اشاره نمودند که با توجه به حجم بالای وقت‌گذاری در فضای مجازی و جذابیت استفاده از بخش‌های مختلف این فضا، باید به اهمیت و ضرورت مدیریت زمان بیش از پیش توجه کرد. استفاده بهینه و هدفمند از جمله مسائلی بود که در این زمینه مطرح شده است.

## نتیجه‌گیری

تعطیلی مدارس و بسیاری از مکان‌هایی که اوقات فراغت دانش‌آموزان در آنجا سپری می‌شد، فرصت‌های زیادی را برای آنان مهیا نموده و ارتباط و تعامل دانش‌آموز با سایر اعضای خانواده به‌ویژه والدین بیش از پیش شده است. فراوانی بهبود روابط با والدین در مقایسه با تعارض روابط با والدین بیشتر گزارش شده و به عبارتی کیفیت رابطه، به اقتضانات محیطی، نحوه تعامل، سبک فرزندپروری وابسته است.

استفاده از فضای مجازی رشد چشمگیری داشته است؛ از طرفی استفاده از این فناوری منجر به افزایش آگاهی اطلاعات عمومی و فراگیری مهارت‌های رایانه‌ای شده و از طرف دیگر با مخاطراتی از جمله عدم یادگیری مناسب دروس، اعتیاد به فضای مجازی و اتلاف وقت در این فضا همراه بوده است.

افزایش فرصت مطالعه، برنامه‌های ابتکاری مفید و ورزش‌های انفرادی از جمله رفتارهای مثبتی است که بخشی از اوقات فراغت دانش‌آموزان را پر کرده و از طرف دیگر، ممنوعیت دسترسی به امکانات ورزشی و تفریحی، سوء مدیریت در برنامه‌ریزی و انجام کارهای روزانه و ممنوعیت دسترسی به برخی مکان‌ها جهت گذراندن اوقات فراغت از سوی مصاحبه‌شونده‌ها گزارش شده است.

رشد مهارت‌های والدین در رسیدگی به وضعیت تحصیلی فرزندان و به رسمیت شناختن نقش تعلیمی و تربیتی آنان، آگاهی بخشی نسبت به مزایا و معایب فضای مجازی و ارتقاء مهارت‌های تعامل، گفت‌وگو و سرگرمی‌های خانوادگی از جمله پیشنهاداتی است که می‌توان به والدین توصیه کرد.

آموزش و پرورش، به‌عنوان نهاد رسمی حاکمیتی، با همکاری سایر نهادها و دستگاه‌های دولتی و غیردولتی، در زمینه رفع موانع و ایجاد فرصت‌های مناسب در تعلیم و تربیت دانش‌آموزان با توجه به پیشنهادات ذکر شده می‌توانند نقش‌آفرینی بسیار مؤثری را ایفا کنند.

## محدودیت‌های پژوهش

با توجه به اینکه پژوهش حاضر در دوره شیوع پاندمی کرونا انجام شده است، به دلیل محدودیت ارتباط حضوری با مصاحبه‌شوندگان، مصاحبه‌ها به صورت تلفنی یا آنلاین انجام شده و درک صحیحی لزوماً از رفتارهای غیرکلامی مصاحبه‌شونده‌ها توسط مصاحبه‌گر به دست نیامده است. همچنین همکاری و تمایل دانش‌آموزان به مصاحبه غیرحضوری

واکاوی تجارب زیسته نوجوانان پسر از اوقات فراغت[...]

کمتر است. برخی دانش‌آموزان از اظهار آسیب‌ها و چالش‌های به‌وجودآمده احساس نگرانی داشتند که با اعلام محرمانه بودن نام و مشخصات آنان ازسوی مصاحبه‌شونده تا حد زیادی این نگرانی برطرف شد. تمرکز بر دانش‌آموزان شهر تهران و عدم مصاحبه با دانش‌آموزان شهرهای دیگر از دی‌گر محدودیت‌های پژوهش حاضر است.

### پیشنهادات کاربردی

۱. آموزش در جهت رشد مهارت‌های فردی، تقویت مهارت‌های بین فردی، مهارت‌آموزی و استفاده صحیح از فناوری‌های جدید در نوجوانان.
۲. ارائه محتوای درسی به‌صورت آفلاین و آنلاین؛ آموزش دروس از طریق انتشار فیلم‌های ضبط‌شده و رفع اشکال درسی به‌صورت آنلاین
۳. انجام بازی‌های گروهی جذاب اعضای خانواده با یکدیگر به منظور سپری نمودن اوقات فراغت
۴. تولید محتوای مفید در زمینه سرگرمی، اطلاعات علمی و عمومی، بازی‌های فکری، طنز و ادبیات، هنر و رسانه در فضای مجازی به منظور صرف اوقات فراغت دانش‌آموزان.
۵. فراهم نمودن حضور دانش‌آموزان در محیط‌های سرسبز، تفریحی و روباز در مجاورت مدرسه به منظور دیدار دانش‌آموزان و معلمان بایکدیگر و انجام فعالیت‌های ورزشی.
۶. مواجهه فعال با فضای مجازی و ضرورت آموزش سواد رسانه به والدین و دانش‌آموزان
۷. مهارت‌افزایی دانش‌آموزان در زمینه مدیریت زمان و استفاده صحیح از تلفن همراه و اینترنت
۸. مهارت‌افزایی معلمان در زمینه شیوه‌های فعال و اثربخش تدریس در فضای مجازی

### پیشنهادات پژوهشی

با توجه به اینکه پژوهش حاضر، با رویکرد کیفی انجام شده است، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های دیگری با رویکرد کمی و در گستره ملی در دو جنسیت دختر و پسر، به منظور احصاء فراوانی چالش‌های اوقات و فراغت و فضای مجازی نوجوانان انجام پذیرد.

## تقدیر و تشکر

این پژوهش با حمایت اتحادیه انجمن‌های اسلامی دانش‌آموزان و معاونت پژوهشی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران انجام شده است.

## تعارض منافع

تعارض منافع ندارم.

### ORCID

Mohammadhasan Asayesh 

Majid Majidi  <https://orcid.org/0000-0001-9414-423X>

Rahman jalalijavari 

Elaheh Golpasha 

## منابع و مآخذ

- آفازاده، محرم (۱۳۸۴). راهنمای روش‌های نوین تدریس. تهران: آبیژ.
- احمدی، اصغر، اقدسی، محمدتقی و احمدی، مالک (۱۳۹۷). تأثیر مداخلات فعالیت بدنی از طریق برنامه تلگرام با رویکرد خودمختاری بر متغیرهای روان شناختی و فعالیت بدنی نوجوانان با تحرک بدنی ناکافی. *مطالعات روان شناسی و ورزشی*. (۳۳)، ۹۹-۱۱۴. Doi: 10.22089/spsyj.2017.3803.1385
- امیرتاش، علی محمد (۱۳۸۳). فوق برنامه و اوقات فراغت، با تأکید بر فعالیت‌های ورزشی در دانشگاه تربیت معلم از دیدگاه مدیران، اعضای هیئت علمی و کارکنان. *المپیک*. (۲۶)، ۳۷-۵۳.
- پهلوان، منوچهر و برزیگر، فاطمه (۱۳۹۰). بررسی به نحوه گذران اوقات فراغت در بین دختران مقطع متوسطه شهرستان آمل. *جامعه‌شناسی مطالعات جوانان*. (۳)، ۵۳-۶۶.
- پوراسماعیل، احسان (۱۳۸۵). بهره‌وری از اوقات فراغت با توجه به نظرات جامعه‌شناسان و مقایسه آن با آموزه‌های و حیانی. *پژوهش دینی*. (۱۴)، ۱۸۴-۲۰۶.
- تندنویس، فریدون (۱۳۸۱). جایگاه ورزش در اوقات فراغت مردم ایران. *پژوهش در علوم ورزشی*. (۴)، ۱۱۵-۱۳۴.
- چوب‌داری، عسگر، نیک‌خو، فاطمه، و فولادی، فاطمه (۱۳۹۹). پیامدهای روان‌شناختی کرونا ویروس جدید کووید-۱۹ در کودکان: مطالعه مروری نظام‌مند. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی*. ۱۶ (۵۶)، ۵۱-۶۳. Doi: <https://doi.org/10.22054/jep.2020.53306.3043>
- حسن‌زاده، رمضان، بیدختی، عاطفه، رضایی، عباس و رهایی، فاطمه (۱۳۹۱). رابطه اعتیاد به اینترنت با پیشرفت تحصیلی و ویژگی‌های شخصیتی فراگیران. *فصلنامه اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*. ۳ (۱)، ۹۵-۱۰۷.
- حمیدی، فریده، مهدیه نجف‌آبادی، مجید و نمازیان نجف‌آبادی، ثمانه (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین اعتیاد به اینترنت و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه. *فصلنامه فناوری آموزش و یادگیری*. ۱ (۳)، ۸۹-۱۰۶. Doi: <https://doi.org/10.22054/jzi.2015.1818>
- خدایاری فرد، محمد و عابدینی، یاسمن (۱۳۹۱). مشکلات سلامتی نوجوانان و جوانان. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- رضاقلی زاده، بهنام (۱۳۹۹). بررسی آسیب‌های اجتماعی نوجوانان و نقش رسانه در پیشگیری و کنترل آن. *رسانه*. (۱)، ۱۴۷-۱۶۶. Doi: 20.1001.1.10227180.1399.31.1.7.1
- شریف‌زاده، حکیمه‌السادات، میرمحمدتبار، احمد و سهرابی، مریم (۱۳۹۳). بررسی نقش استفاده از فناوری‌های نوین (ماهواره و اینترنت) بر هویت دینی دانش‌آموزان. *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*. (۲۳)، ۱۲۶-۱۰۳.
- صفانیا، علی محمد (۱۳۸۰). نحوه گذراندن اوقات فراغت دانشجویان دختر دانشگاه‌های آزاد اسلامی کشور با تأکید بر فعالیت‌های ورزشی. *حرکت*. (۹)، ۱۲۷-۱۴۰.
- عابدی جعفری، حسن، تسلیمی، محمدسلیم، فقیهی، ابوالحسن و شیخ‌زاده، محمد (۱۳۹۰). تحلیل مضمون و شبکه مضامین: روشی ساده و کارآمد برای تبیین الگوهای موجود در داده‌های کیفی. *اندیشه مدیریت راهبردی (اندیشه مدیریت)*. (۲)، ۱۵۱-۱۹۸. Doi: 10.30497/smt.2011.163
- فراحتی، مهرداد (۱۳۹۹). پیامدهای روان شناختی شیوع ویروس کرونا در جامعه. *نشریه ارزیابی تأثیرات اجتماعی و یژه‌نامه پیامدهای شیوع ویروس کرونا*. ۱ (۲)، ۲۰۷-۲۲۵.
- متقی‌نیا، ق (۱۴۰۰). نقش معنویت و دینداری در رشد پس از سانحه کرونا ویروس در ایران. *مجله علمی پژوهشی یافته*. ۲۳ (۱).
- معمدی مهر، اکبر، و واقف کودهی، مریم (۱۳۸۸). مطالعه تطبیقی گذران اوقات فراغت جوانان شهر صومعه سرا (مطالعه موردی: دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع دبیرستان). *مطالعات برنامه‌ریزی سکونتگاه‌های انسانی*. (۹)، ۲۱۱-۲۲۵.

نظری، مرتضی (۱۳۹۶). آسیب‌شناسی نقش استفاده از شبکه‌های اجتماعی در کیفیت آموزش مذهبی برای دانش‌آموزان متوسطه منطقه یازدهم تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۵. پایان‌نامه کارشناسی ارشد.

Abedi Ja'fari, H., & Taslimi, MS., & Faghihi A., Sheikhzade, M., (2011). Thematic Analysis and Thematic Networks: A Simple and Efficient Method for Exploring Patterns Embedded in Qualitative Data Municipalities). *Strategic Management Thought*, Volume 5, Issue 2, P 151-198 Doi: 10.30497/smt.2011.163 [in Persian]

Aarabi, SM., & Boudlaie Hasan (2011). *Phenomenological Research Strategy. Methodology of Social Sciences and Humanities*, Volume 17, Issue 68. P 31-58 [in Persian]

Abshenas, E., & Takhtaei., & Karimizadeh Ardakani, M., & Naderibani, M., (2021). Comparison of Musculoskeletal Disorders and Pain among Students With and Without Internet Dependence Having Different Levels of Physical Activity. *Scientific Journal of Rehabilitation Medicine*, Volume 10, Issue 2, P358-371. Doi:10.22037/jrm.2020.114231.2509 [in Persian]

Agans, J. P., Hanna, S., Reed, K. B., Stillwell, C., & Bai, S. (2024). Leisure and psychosocial functioning during the COVID-19 pandemic: Exploring data from adolescents and parents of adolescents. *Journal of Leisure Research*, 55(4), 567-587. <https://doi.org/10.1080/00222216.2024.2315050>

Aghazadeh, M., (2005). *A guide for new teaching methods*. Tehran, Aiiij [in Persian]

Ahmadi, A., & Aghdasi, M.T., & Ahmadi, M., (2018), Effects of Physical Activity Interventions through Telegram App According to Self-Determination Approach on Psychological Variables and Physical Activity in Adolescents with Low Physical Activity. *Sport Psychology Studies*, Volume 7, Issue 23, P 67-82. Doi: 20.1001.1.23452978.1397.7.23.7.5 [in Persian]

Amirtash, AM., (2004), Extracurricular and free time, with an emphasis on sports activities at Tarbiat Moalem Tehran University from the point of view of managers, faculty members and its staff. *Olympic Journal*. [in Persian]

Bagheri Sheykhangafshe, F., & Fathi Ashtiani A (2021), The Role of Religion and Spirituality in the Life of the Elderly in the Period of Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) Pandemic: A Systematic Review. *Journal of Studies in Islam & Psychology*, 15(28), P 273-292 Doi: 10.30471/psy.2021.7527.1834 [in Persian]

Choobdari, A., & Nikkhoo, F., & Fooladi, F., (2020), Psychological Consequences of New Coronavirus (Covid 19) in Children: A Systematic Review. *Educational Psychology*, Volume 16, Issue 55, P 55-68. Doi: 10.22054/jep.2020.53306.3043 [in Persian]

Dalton, L., Rapa, E., & Stein, A. (2020). Protecting the psychological health of children through effective communication about COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 346-347.

DePoy, E., & Gitlin, L. N. (1993). *Introduction to research: Multiple strategies for health and human services*. Mosby.

Dong, L., & Bouey, J. (2020). Public Mental Health Crisis during COVID-19 Pandemic, China. *Emerging Infectious Diseases*, 26 (7), 1616-1618.

Dong, X. Y., Wang, L., Tao, Y. X., Suo, X. L., Li, Y. C., Liu, F., ... & Zhang, Q. (2017). Psychometric

## واکاوی تجارب زیسته نوجوانان پسر از اوقات فراغت [...]

properties of the Anxiety Inventory for Respiratory Disease in patients with COPD in China. *International journal of chronic obstructive pulmonary disease*, 12, 49.

Eldi, A., & Delam, H. (2020). Internet addiction is likely to increase in home quarantine caused by coronavirus disease 2019 (COVID 19). *Journal of Health Sciences & Surveillance System*, 8(3), 142-143. doi: 10.30476/jhsss.2020.87015.1104

Elhai, Jon D.; Yang, Haibo; McKay, Dean; Asmundson, Gordon J.G. (2020). *COVID-19 anxiety symptoms associated with problematic smartphone use severity in Chinese adults. Journal of Affective Disorders*, 274, 576-582. doi:10.1016/j.jad.2020.05.080.

Emanuela, Paunova-Markova., Anna, Alexandrova-Karamanova., Krasimira, Hristova, Mineva. (2023). 3. Impact of the Covid-19 Pandemic on Adolescent Mental Health and Well-being. *The Central European Journal of Paediatrics*, doi: 10.5457/p2005-114.338.

Ettekal, A. V., & Agans, J. P. (2020). Positive youth development through leisure: Confronting the COVID-19 pandemic. *Journal of Youth Development*, 15(2), 1-20.

Farahati, M., (2020). Psychological Consequences of The Spread of The Corona Virus in Society. *Journal of Social Impact Assessment*, (2), P 151-198 [in Persian]

Fegert, J. M., Vitiello, B., Plener, P. L., & Clemens, V. (2020). Challenges and burden of the Coronavirus 2019 (COVID-19) pandemic for child and adolescent mental health: a narrative review to highlight clinical and research needs in the acute phase and the long return to normality. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 14, 1-11.

Ghosh, R., Dubey, M. J., Chatterjee, S., & Dubey, S. (2020). Impact of COVID-19 on children: Special focus on psychosocial aspect. *Education*, 31, 34-42.

Gorbalenya, A. E. (2020). Severe acute respiratory syndrome-related coronavirus - The species and its viruses, a statement of the Coronavirus Study Group. Archived from the original on 11 February 2020.

Gómez-Galán, José, José Ángel Martínez-López, Cristina Lázaro-Pérez, and José Luis Sarasola Sánchez-Serrano. (2020). Social Networks Consumption and Addiction in College Students during the COVID-19 Pandemic: Educational Approach to Responsible Use” *Sustainability* 12, no. 18: 7737. <https://doi.org/10.3390/su12187737>

Gorbalenya, A. E., Baker, S. C., Baric, R., Groot, R. J. D., Drosten, C., Gulyaeva, A. A., & Ziebuhr, J. (2020). Severe acute respiratory syndrome-related coronavirus: The species and its viruses-a statement of the Coronavirus Study Group.

<https://www.iranpl.ir/news/25847>

Khoadayarifard, M., & Abedini, Y., (2012), *Health problems of adolescents and young people*. Tehran: Tehran University Publications. [in Persian]

Lopes, F. L., Oliveira, M. M., Freire, R. C., Caldirola, D., Perna, G., Bellodi, L., Nardi, A. E. (2009). Carbon dioxide-induced panic attacks and quantitative electroencephalogram in panic disorder patients. *The World Journal of Biological Psychiatry*, 11(2-2), 357-363. <https://doi.org/10.3109/15622970903144012>


Mesh, G. S; Talmud, I. (2015). *Digital Adolescents: The Social World of Adolescents in the Odaci*, H.

- (2013). Risk-taking behavior and academic self-efficacy as variables accounting for problematic internet use in adolescent university students. *Children and youth services review*, 35(1), 183-187.
- Mindrescu, V.; Enoiu, R.-S. (2022). Deconstructing the Parent-Child Relationship during the COVID-19 Pandemic through Tech-Wise Outlets Such as the Internet and Media Consumption. *Sustainability* 2022, 14, 13138. <https://doi.org/10.3390/su142013138>
- MotamediMehar, A., & Vaghef Kodehi M., (2010), A Comparative Study of Spending Leisure Time among the Youth in Somaesara City (A case study: boy and girl students at high school level). *Journal Of Studies Of Human Settlements Planning*, Vol 4, Issue 9, P211-225 [in Persian]
- Nazari, M., (2017), Pathology of the Role of Using Social Networks in the Quality of Religious Education for High School Students of The 11th District of Tehran in the Academic Year of 2015. [in Persian]
- Odacı, H., & Kalkan, M. (2010). Problematic Internet use, loneliness and dating anxiety among young adult university students. *Computers & Education*, 55(3), 1091-1097.
- Pahlevan, M., & Barzigar, F (2011), Investigating The Tendency to Spend Free Time Among High School Girls in Amol City. *Sociological Studies of Youth*, 2(3). P 53-66 [in Persian]
- Rezaghilzade, B., (2020), Investigation of Social Injuries The Young Adults are Faced With and The Role of Media in Prevention and Controlling of Them. *Quarterly Journal of Media Scientific*, Volume 31, Issue 2. Doi: 20.1001.1.10227180.1399.31.1.7.1 [in Persian]
- Safania, AM., (2001). How Female Students of Islamic Azad Universities Spend Their Leisure With an Emphasis on Sports Activities. *Harekat Journal*, Issue9, P 127-140 [in Persian]
- Schwartz, S. J., Côté, J. E., Arnett, J. J. (2005). Identity and Agency in Emerging Adulthood: Two Developmental Routes in the Individualization Process. *Youth & Society*, 37(2), 201-229.
- Sharifzadeh, H., Mirmohammadtabar, SA., Sohrabi, M., (2014), Examining The Role of Using New Technologies (satellite and internet) on Students' Religious Identity. *Research in Islamic Education Issues*, Volume 22, Issue 23. [in Persian]
- Tezvaran, Z., Akan, H., & Zahmacioglu, O. (2012). Risk of depression and anxiety in high school students and factors affecting it. *HealthMED*, 3333.
- Tondnevis, F., (2002), The place of sports in the leisure time of Iranian people. *Journal of Research in Sports Sciences*, 2(4). [in Persian]
- Walker, G. J., Kleiber, D. A., & Mannell, R. C. (2019). A Social Psychology of Leisure (3rd ed). *SageVenture Publishing*.
- World Health Organization .(2020). Q & A on coronaviruses (COVID-19)". <https://www.who.int/news-room/q-a-detail/q-a-coronaviruses>. Retrieved 11 March 2020.
- Young, K. S., & De Abreu, C. N. (Eds.). (2010). Internet addiction: A handbook and guide to evaluation and treatment. John Wiley & Sons.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

## The Impact of Music Education on Enhancing Academic Efficiency of Students: A Systematic Review of Farsi Language Scientific Articles from the Last Decade

**Pedram Javadzade** , Assistant Professor of Music, Faculty of Art Research Institute, Research Center for Culture, Art and Communication, Tehran, Iran. Email: Pedramjavadzade@gmail.com

### Abstract

**Objective:** Education has received more attention than any other social activity in contemporary world history. Nearly all of an individual's abilities and activities are the result of education acquired throughout their lifetime. In recent years, music education has been recognized as an educational tool to enhance aesthetic appreciation, improve productivity, and boost academic performance. This study aims to address the fundamental question: does music education in Iran lead to an improvement in students' academic performance? The research employs a systematic review method to analyze a collection of studies conducted in this field within the country. Articles were identified through three major scientific databases in Iran, focusing only on studies that adhered to proper scientific research methodologies. Out of 47 identified articles, 6 were selected for further examination and analysis. The findings indicate that music education has a positive effect on improving academic performance and directly enhances the learning process in specific subjects such as mathematics and literature. The education of individuals is one of the most important social activities that has gained significant attention in the contemporary world. Almost all human abilities are either created or transformed from potential to actual capacity through education. The importance of education is evident, as the realization of human essence depends on it, and the activities offered under the title of education are essential for growth and development. Different schools of thought and theories define various objectives and tasks for the educational system. However, the main mission of education can be summarized in three areas: teaching basic concepts such as reading, writing, and arithmetic; fostering an aesthetic sense through artistic education like music and painting; and socializing the child, which is tied to how they adapt to society within the educational environment. In recent years, there has been considerable research on the impact of music education on the growth of children's cognitive abilities. The research generally highlights the development of mental abilities and the reduction of personal risks. Much of the research focuses on topics like increasing creativity, improving academic performance, and reducing psychological issues such as aggression and anxiety. One significant question that arises from this is whether music education directly influences the academic performance of students in Iran, and if it does, can it positively address academic challenges faced by students? This systematic review aims to answer these questions by evaluating articles that explore the relationship between music education and cognitive and academic skills in students.

**Method:** From the six selected articles, the following findings were obtained: A

study titled “The Impact of Music Education on Creativity and Reducing Aggression in Preschool Children in Hamadan” found that music education helped decrease aggression and increase creativity among young students, leading to improved academic performance. Another study, “The Impact of Music and Art Education on the Development of Normative Intelligence and Creativity in Students,” indicated a positive relationship between music education, improved normative intelligence, and enhanced academic performance. Furthermore, “The Impact of Music on the Improvement of Learning Disabilities in Mathematics among Primary School Students” highlighted the positive effects of music on auditory awareness and mathematical learning, contributing to better learning and motivation. Additionally, research titled “The Impact of Music on Creativity and Academic Progress in Mathematics” showed that music education positively affected creativity and improved mathematics learning, leading to better academic results in math. A study by Maryam Mohammadi, “The Impact of Music Psychology on Teaching Persian Calligraphy,” revealed that music enhances language skills, including handwriting, by influencing the human biological system. Finally, “Identifying Mediating Variables in the Relationship between Music Education and Creativity Enhancement” demonstrated that music education not only boosted creativity but also improved reading, writing, and other cognitive skills, positively impacting academic performance.

**Conclusion:** A significant portion of studies examining the relationship between music education and academic performance, either directly or indirectly, has identified an increase in creativity as a key outcome. This suggests a strong connection between creativity and improved academic performance. Based on the findings of these studies, music education can serve as a bridge connecting creativity and academic achievement. By fostering an environment for expressing thoughts and emotions and enhancing awareness, music creates a dynamic educational space that boosts students’ academic performance. Therefore, in response to the primary research question regarding the impact of music education on overall academic performance in Iran, it can be confidently stated that there is a direct relationship between music education and improved academic outcomes. Regarding the secondary question on whether music education helps address learning difficulties in specific subjects like mathematics or literature, the findings indicate that music education significantly improves learning in these subjects as well. The inherent qualities of music, such as rhythm and mathematical relationships between beats, and its connection to literature through words and poetry, can enhance the learning abilities of children struggling in these areas. These results align with previous research but differ in their scope, as some studies, like those by Zhang and Abotaleb, focus on specific teaching methods, while others, such as those by Hedayat and Hyung, consider factors like instrument type and gender. Further research is needed to better understand the relationship between music education and learning difficulties in various subjects, and additional reviews of books and theses may provide a more comprehensive picture of music education’s impact on student performance.

**Keywords:** Music Education, Education and Training, Academic Performance, Enhancing Academic Efficiency.



## تأثیر آموزش موسیقی بر افزایش بازدهی تحصیلی دانش‌آموزان مرور نظام‌مند مقالات علمی فارسی‌زبان یک دهه اخیر

پدرام جوادزاده<sup>د</sup>

### چکیده

تعلیم و تربیت بیش از هر فعالیت اجتماعی دیگر در تاریخ معاصر جهان مورد توجه بوده و تقریباً تمام توانایی‌ها و فعالیت‌های فرد، محصول آموزش‌هایی است که در طول زندگی فرا می‌گیرد. در سال‌های اخیر، آموزش موسیقی به‌عنوان یک ابزار آموزشی جهت افزایش ذوق زیبایی‌شناسانه و بالا بردن بازدهی و بهبود عملکرد تحصیلی افراد، مورد توجه ساختارهای آموزشی قرار گرفته است. این پژوهش در پی پاسخ به این سؤال اساسی بوده است که آیا آموزش موسیقی در ایران به بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان منتهی می‌شود یا خیر؟ این پژوهش با روش مرور نظام‌مند به بررسی مجموعه مقالاتی که در این حوزه در کشور نوشته شده، پرداخته است. دستیابی به مقالات با بررسی سه پایگاه داده علمی اصلی در ایران انجام شده و صرفاً به تحقیقاتی که روش انجام پژوهش علمی در آنها به درستی رعایت شده، توجه نهایی شده است. از میان ۴۷ مقاله شناسایی شده، شش مقاله انتخاب و بررسی و تحلیل شد. با توجه به نتایج به‌دست‌آمده، آموزش موسیقی تأثیر مثبتی بر بهبود عملکرد تحصیلی افراد داشته و در تقویت فرایند یادگیری در دروسی خاص مانند ریاضی و ادبیات هم تأثیر مستقیمی دارد.

### واژگان کلیدی

آموزش موسیقی، تعلیم و تربیت، عملکرد تحصیلی، افزایش بازدهی تحصیلی.

## مقدمه و بیان مسئله

تعلیم و تربیت افراد یکی از مهم‌ترین فعالیت‌های اجتماعی است که در دوران معاصر در جهان توجه شده است. تقریباً تمام توانایی‌های مختلف انسان یا به‌وسیله آموزش ایجاد شده یا به‌وسیله آن از یک توانایی بالقوه به یک ظرفیت واقعی تبدیل می‌شود. در بیان اهمیت تعلیم و تربیت کافی است، گفته شود که تحقق گوهر آدمی منوط به آن بوده و فعالیت‌هایی که تحت عنوان آموزش و پرورش درباره انسان ارائه می‌شود، شرط لازم رشد و تکامل است (نواب صفوی، ۱۳۸۷).

مکاتب و نظریات مختلف اهداف و وظایف گوناگونی را برای نظام آموزش تبیین کرده‌اند، اما رسالت اصلی تربیت افراد را می‌توان در سه حوزه اصلی خلاصه کرد. شکوهی، به‌طور خلاصه به سه وظیفه اصلی تعلیم و تربیت کودکان اشاره دارد: اول، تعلیم مفاهیم اساسی و بنیادین آموزشی مانند خواندن، نوشتن و حساب کردن؛ دوم، تربیت حس زیبایی‌شناسی در کودک از طریق آموزش‌های هنری نظیر موسیقی و نقاشی، و سوم، تربیت اجتماعی، جامعه‌پذیری و شخصیت کودک که به چگونگی حیات اجتماعی او در محیط تحصیل وابسته است (شکوهی، ۱۳۹۷: ۴۵ و ۴۷).

آموزش هنر به‌طور کلی امکان دسترسی به تجربیاتی را فراهم می‌کند که ممکن است از طریق دیگر روش‌ها بسیار زمان‌بر یا دشوار باشد. هنر، نقش مهمی در پالایش سیستم حسی و پرورش توانایی‌های تخیلی ما دارد. در واقع، هنر نوعی اجازه دسترسی را فراهم می‌کند تا بتوانیم تجارب کیفی را به شیوه‌ای دقیق و منحصر به فرد دنبال کرده و در اکتشاف سازنده آنچه که فرایند تخیلی می‌تواند خلق کند، درگیر شویم (صیرفی، قهرمانی و طهماسب زاده، ۱۳۹۹: ۸۵).

برخی پژوهشگران بر این باورند که در میان حوزه‌های مختلف آموزشی، موسیقی به‌دلیل ویژگی‌های ذاتی خود از قبیل: «تحرک»، «هیجان» و «جذابیت»، تأثیرگذاری بیشتری نسبت به سایر هنرها بر ویژگی‌های ذهنی افراد دارد. مغز انسان با خلاقیت، تلاش، تکرار و پشتکار تقویت می‌شود و این امر موجب ساخت ارتباطات عصبی جدید می‌شود. هرچه افراد فعالیت‌های موسیقی بیشتری داشته باشند، تغییرات بیشتری در سیستم عصبی مغز ایجاد می‌شود (محمدی، ۱۳۹۳: ۶۰۷).

آموزش موسیقی در معنای کلی آن شامل خواندن، شنیدن و حرکت روی ساز است. خواندن موجب درونی شدن اتفاقات موسیقایی در هنرجو می‌شود و شنیدن با مفهومی عمیق‌تر از کارکرد هر روزه گوش، خود را به‌عنوان جنبه دیگر هنرجو و قرار گرفتن او در

جایگاه مخاطب (شنونده) نشان می‌دهد. درحالی‌که حرکت بدن در هنگام نوازندگی، نوعی استفاده از حافظه ماهیچه‌ای برای به یاد آوردن اتفاقات موسیقایی است (ویلمز، ۱۴۰۰: ۵۷). هرچند آموزش موسیقی حتی در سنین پیری بر روی افراد تأثیرگذار است، اما یکی از مهم‌ترین و مؤثرترین دوران زندگی افراد که تأثیر بسیار مهمی بر رشد شخصیت و مهارت‌های اجتماعی انسان دارد، دوران کودکی است.

در سال‌های اخیر، پژوهش‌های زیادی درباره تأثیر آموزش موسیقی بر جنبه‌های گوناگون رشد کودکان و نوجوانان انجام شده است. شاید بتوان گفت، وجه مشترک عموم پژوهش‌های انجام‌شده، توسعه توانایی‌های ذهنی و کاهش مخاطرات فردی است. به‌همین دلیل، بخش بزرگی از پژوهش‌های مرتبط با آموزش موسیقی به کودکان با عناوینی مانند افزایش خلاقیت، بهبود عملکرد تحصیلی یا کاهش آسیب‌های روانی نظیر پرخاشگری و اضطراب انجام شده است. بررسی نسبت بین آموزش موسیقی با بهبود یادگیری دروسی خاص مانند ریاضی، تأثیر آموزش موسیقی بر کاهش مخاطرات رفتاری و اقدامات فردی، تأثیر کلی آموزش موسیقی بر بهبود عملکرد تحصیلی یا تأثیر آن در بهبود فضا و افزایش نشاط در محیط‌های آموزشی از جمله موضوعاتی بوده‌اند که در تحقیقات مختلف مورد توجه قرار گرفته‌اند.

آموزش موسیقی، هرچند مشخصاً به تقویت مهارت‌های هنری کودکان کمک می‌کند، اما این پژوهش‌ها نشان می‌دهند این امر تأثیر مثبتی بر توانایی‌های شناختی و اجتماعی و تحصیلی آنان نیز دارد. بازدهی تحصیلی یکی از مهم‌ترین معیارهای موفقیت دانش‌آموزان در ساختارهای آموزشی جهان شناخته شده و عواملی مانند کیفیت آموزش، محیط آموزشی و ویژگی‌های شخصی فرد یادگیرنده بر این شاخص تأثیرگذار هستند. با این حال، نقش فعالیت‌های فوق‌برنامه‌ای، به‌ویژه موسیقی در افزایش بازدهی عملکرد تحصیلی به‌طور فزاینده‌ای در سال‌های اخیر به آن توجه شده است.

بدون تردید موسیقی موضوعی است که به‌دلیل ماهیت چند بعدی خود، قادر به ایجاد ساختاری آموزشی، مبتنی بر جست‌وجو، کشف، افزایش خلاقیت و بالا بردن توانایی کودک در فعالیت‌های ابتکاری است؛ زیرا به هماهنگی ذهنی و فیزیکی و افزایش توجه و تمرکز منتهی شده و این موضوع آن را به یکی از ابزارهای مؤثر در تقویت عملکرد شناختی و تحصیلی تبدیل کرده است (Bújecz AV, 2014: 247). به همین دلیل، آموزش موسیقی می‌تواند به‌عنوان یک راهبرد تکمیلی در برنامه‌های آموزشی به کار رود.

این مقاله تلاش دارد تا با مرور نظام‌مند مقالات معتبر علمی به این سؤال پاسخ دهد

که آیا در ایران آموزش موسیقی بر افزایش بازدهی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مستقیمی داشته؟ و اگر این‌گونه است آیا آموزش این هنر بر رفع مشکلات تحصیلی افراد اثر مثبتی دارد؟ در این راستا، مقالات مختلفی که به بررسی ارتباط میان موسیقی و مهارت‌های شناختی و تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته‌اند، بررسی خواهند شد تا بتوان نقش موسیقی را به‌عنوان یک ابزار مؤثر در بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ارزیابی کرد.

### پیشینه پژوهش

با جست‌وجوی صورت‌گرفته در پایگاه‌های مقالات معتبر علمی داخلی، پژوهش و مقاله‌ای که به‌شیوهٔ مرور نظام‌مند، آثار مرتبط را بررسی کرده باشد در این حوزه یافت نشد، اما با جست‌وجوی پایگاه‌های معتبر مقالات بین‌المللی، مقالاتی مرتبط یافت شد که در ادامه به بررسی آن‌ها خواهیم پرداخت.

«فنجیائو ژانگ»<sup>۱</sup> و «منصور بن ابوطالب»<sup>۲</sup> (۲۰۲۳)؛ در مقاله «آموزش موسیقی مبتنی بر روش اُرف»<sup>۳</sup>: مروری نظام‌مند بر تأثیرات آن بر روی شایستگی‌های اجتماعی - هیجانی دانش‌آموزان ابتدایی»<sup>۴</sup> با تمرکز بر اهمیت رویکرد اُرف در آموزش موسیقی، به بررسی تأثیرات این روش بر توسعه اجتماعی - هیجانی کودکان شش تا دوازده ساله می‌پردازند. روش اُرف که توسط کارل ارف و گونیلد کیتمن<sup>۵</sup> طراحی شده است، بر مشارکت فعال، خلاقیت و بداهه‌پردازی تأکید دارد و از ابزارهایی مانند سازهای کوبه‌ای ساده بهره می‌گیرد. هدف این روش، نه تنها آموزش مهارت‌های موسیقی، بلکه تقویت مهارت‌های اجتماعی مانند همکاری، همدلی و ارتباط مؤثر است. این پژوهش با استفاده از چهارچوب PRISMA و تحلیل پانزده مقالهٔ منتخب، اثرات این روش را بر جنبه‌های مختلف رشد اجتماعی - هیجانی ارزیابی کرده است. نتایج نشان می‌دهد که آموزش موسیقی مبتنی بر روش اُرف تأثیرات مثبتی بر جنبه‌های مختلف مهارت‌های اجتماعی - هیجانی دانش‌آموزان دارد. این روش توانسته است تنظیم هیجانی، اعتماد به نفس، همدلی و بیان خود را در دانش‌آموزان تقویت کند. همچنین، برنامه‌های کوتاه‌مدت و بلندمدت این روش نتایج مشابهی را نشان داده‌اند که اثربخشی گسترده این رویکرد را تأیید می‌کند. از ابزارهایی نظیر

1. Fengjiao Zhang

2. Mansor Bin Abu Talib

3. Orff

4. Orff-based Music Education: A Systematic Review of its Effects on Social Emotional Competence in Primary School Students

5. Carl Orff and Gönild Kitman

## تأثیر آموزش موسیقی بر افزایش بازدهی تحصیلی[...]

پرسش‌نامه‌های خودارزیابی و گزارش‌های معلمان برای سنجش اثرات این روش استفاده شده است که نشان‌دهنده تأثیر مداخلات موسیقایی بر کاهش مشکلات رفتاری و افزایش تعاملات مثبت اجتماعی است.

این پژوهش بر اهمیت ادامه مطالعات جامع و دقیق‌تر برای تقویت شواهد موجود تأکید دارد. به‌ویژه، نیاز به استفاده از طراحی‌های تحقیقاتی دقیق‌تر و ابزارهای استاندارد برای اندازه‌گیری نتایج احساس می‌شود. محققان بر این باورند که گسترش این رویکرد در مدارس ابتدایی می‌تواند به‌عنوان ابزاری کارآمد برای توسعه مهارت‌های اجتماعی و هیجانی دانش‌آموزان و ارتقاء رفاه روانی آن‌ها به‌کار رود که می‌تواند پایه‌ای برای موفقیت در زمینه‌های آموزشی و اجتماعی در آینده باشد.

«ماریانا حداد»<sup>۱</sup> و «هیونگ می یی»<sup>۲</sup> (۲۰۲۰)، در مقاله «بازدهی آموزش و موسیقی: بررسی نظام‌مند»<sup>۳</sup> به ارزیابی تأثیرات آموزش موسیقی بر عملکرد آموزشی دانش‌آموزان پرداخته‌اند. براساس این مطالعه، فعالیت‌های موسیقایی توانایی‌های یادگیری دانش‌آموزان را تقویت می‌کند و به بهبود نتایج تحصیلی آن‌ها کمک می‌کند. پژوهش همچنین نشان داده که عوامل مختلفی نظیر جنسیت، سن شروع آموزش، نوع و مدت زمان آموزش موسیقی و دسترسی به سازهای موسیقی در منزل می‌توانند این تأثیرات را تعدیل کنند. این یافته‌ها تأثیر مثبت موسیقی را بر موضوعاتی همچون ریاضیات، علوم و زبان‌آموزی تأیید می‌کنند. چهارچوب نظری مقاله شامل نظریه‌های «منابع‌محور»، «انتقال یادگیری» و «ساخت‌گرایی» است که توجیهاتی برای تأثیر آموزش موسیقی بر مهارت‌های یادگیری ارائه می‌دهند. نتایج حاکی از آن است که مشارکت در آموزش موسیقی نه تنها موجب ارتقای توانایی‌های شناختی مانند هوش عمومی و حافظه کلامی می‌شود، بلکه مهارت‌های اجتماعی و عملکرد اجرایی نظیر انعطاف‌پذیری شناختی، کنترل هیجانی و خودتنظیمی را نیز بهبود می‌بخشد. علاوه بر این، موسیقی می‌تواند از طریق افزایش مسیرهای عصبی در مغز به یادگیری در حوزه‌های مختلف کمک کند.

این مقاله با ارائه دیدگاه‌هایی کاربردی برای ذی‌نفعان آموزشی، به‌ویژه در امارات متحده عربی، به بهبود کیفیت و اثربخشی سیستم‌های آموزشی کمک می‌کند. همچنین، این پژوهش پیشنهاد می‌دهد که موسیقی می‌تواند به‌عنوان ابزاری مؤثر در اصلاح برنامه‌های درسی برای دستیابی به آموزش کیفی و بهینه‌سازی منابع استفاده شود. این

1. Meryana Haddad
2. Heong Mei Yee
3. Music and Education Efficiency: A Systematic Review

یافته‌ها می‌توانند به تحقق اهداف چشم‌انداز ۲۰۲۱ امارات و فراتر از آن کمک کنند. با مرور مقالات مذکور که هریک به نوعی بر تأثیر مثبت موسیقی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأکید دارند، انجام مروری نظام‌مند در مقالات معتبر علمی فارسی‌زبان می‌تواند در این زمینه راهگشا باشد تا در صورت تأثیر مثبت بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان به‌عنوان ابزاری مؤثر در امر برنامه‌ریزی‌های آموزشی قرار بگیرد.

### روش پژوهش

جهت انجام این تحقیق از روش مرور نظام‌مند استفاده شده است. این مرور معتبر یکی از انواع چهارده‌گانه مرور به حساب می‌آید. مرورها برحسب وجود برخی عناصر و ویژگی‌ها به شقوق مختلفی تقسیم شده‌اند. گونه ویژه‌ای از مرور که در جامعه علمی به‌طور فزاینده‌ای کاربرد دارد، مرور نظام‌مند است. مرور نظام‌مند عبارت است از بررسی شواهد پیرامون پرسشی که به‌گونه‌ای واضح تدوین شده است. در این بررسی از روش‌های منظم و مشخصی جهت شناسایی، گزینش و ارزیابی نقادانه پژوهش‌های اولیه در باب موضوع استفاده می‌شود و داده‌های این مطالعات ارزیابی و تجزیه و تحلیل می‌شود (عباسی و سراج‌زاده، ۱۳۹۵: ۱۳۸). در منابع گوناگون، گام‌های مختلفی برای انجام یک مرور نظام‌مند معرفی کرده‌اند. انواع گام‌های پیشنهادی را می‌توان در قالب پنج گام اصلی «تهیه سؤالاتی برای مرور»، «شناسایی مطالعات مرتبط»، «ارزیابی کیفیت مطالعات»، «خلاصه کردن شواهد» و «تفسیر یافته‌ها» بیان نمود (قاسمی، ۱۴۰۲: ۷۵۴).

همان‌طور که پیشتر اشاره شد، سؤال این پژوهش این است که آیا بین آموزش موسیقی و افزایش بازدهی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ارتباطی وجود دارد یا خیر؟ در جدول ۱ کلیدواژه‌هایی که جست‌وجو شده‌اند، ذکر شده است.

جدول ۱. کلید واژه‌های منتخب

کلیدواژه‌ها		
آموزش موسیقی	افزایش بهره‌وری تحصیلی	افزایش بازدهی تحصیلی
آموزش هنر	موسیقی و تعلیم و تربیت	عملکرد تحصیلی

مبتنی بر جدول شماره ۲ برای شناسایی مطالعات انجام‌شده از جست‌وجو در پایگاه‌های جمع‌آوری داده و پژوهش‌های فارسی به قرار نورمگز (Noor Mags)، مگ ایران (Magiran) و پایگاه مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID) استفاده شده است.

## تأثیر آموزش موسیقی بر افزایش بازدهی تحصیلی[...]

جدول ۲. پایگاه‌های داده‌های علمی مورد بررسی

پایگاه‌های داده‌های علمی		
پایگاه مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی	مگ ایران	نورمگز

پژوهش‌هایی که برای بررسی انتخاب شده‌اند از حیث روش پژوهش و جامعه آماری و روش نمونه‌گیری دارای بالاترین ویژگی‌های انجام پژوهش علمی بوده و در نهایت این پژوهش‌ها به نحوی انتخاب شده‌اند که مرور آن‌ها ضمن ایجاد یک فهم جامع به شکل‌گیری یک منظومه معنایی منتهی شوند. در نتیجه تعداد زیادی از مقاله‌هایی که در کنفرانس‌ها ارائه شده‌اند، به علت عدم دارا بودن روش تحقیق علمی یا ارزش پایین علمی پژوهش از دایره تحقیقات ذکر شده در این مقاله خارج شده‌اند.

مبتنی بر اطلاعات بالا در جدول شماره ۳ معیارهای ورود و خروج در انتخاب مقاله‌ها ذکر شده است.

جدول ۳. معیارهای ورود و خروج در انتخاب پژوهش‌ها

معیارهای ورود و خروج در انتخاب پژوهش‌ها		
معیار خروج	معیار ورود	
همه انواع یادداشت‌ها، پایان‌نامه‌ها، کتاب‌ها، مقالات همایشی و منابع اینترنتی را خارج از شمول قرار می‌دهد.	ده سال اخیر	بازه زمانی
	فارسی	زبان
	مقاله	نوع سند
عدم استفاده از روش تحقیق علمی مشخص	کمی یا کیفی	روش تحقیق

در نتیجه در این تحقیق از میان ۳۶ مقاله شناسایی شده با توجه به معیارهای خروجی مطرح شده در جدول بالا، مجموعاً نتایج شش مقاله بررسی شده است. به صورت کلی تعداد مقاله‌های منتشر شده در ایران و در حوزه مورد توجه این پژوهش بسیار کم بوده و همچنین بیشتر مقالاتی که در جست‌وجوها در دسترس قرار گرفتند، فاقد روش تحقیق علمی بوده‌اند. از این میان، می‌توان به تعداد قابل توجهی از مقاله‌های کنفرانسی اشاره کرد که اساساً فاقد روش تحقیق علمی مشخصی بوده‌اند.

در جهت تحلیل اطلاعات و تفسیر یافته‌ها ابتدا مروری بر محتوی هر پژوهش صورت گرفته، سپس شاخص‌های به دست آمده در پژوهش‌ها در جدول مجزایی ارائه شده و در نهایت مبتنی بر نتایج به دست آمده، نتیجه‌گیری نهایی این پژوهش طرح شده است.

## یافته‌ها

با عنایت به شیوع بالای پرخاشگری در سنین کودکی و اهمیت خلاقیت در این دوره و تأثیر آن بر دوره‌های بعدی زندگی، پژوهشی تحت عنوان «تأثیر آموزش موسیقی در افزایش خلاقیت و کاهش پرخاشگری کودکان پیش‌دبستانی شهر همدان» به بررسی تأثیر آموزش موسیقی بر افزایش خلاقیت و کاهش پرخاشگری در کودکان و نسبت این امر با افزایش بهره‌وری تحصیلی آنان پرداخته است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد، آموزش موسیقی باعث کاهش پرخاشگری و افزایش خلاقیت در میان دانش‌آموزان خردسال بوده و هر دوی این موارد به بالا رفتن بازدهی تحصیلی آنان منجر شده است (بروجردی و همکاران، ۱۳۹۸).

پژوهشی دیگری تحت عنوان «بررسی تأثیر آموزش موسیقی و هنر بر توسعه هوش هنجاری و خلاقیت دانش‌آموزان» به تأثیر آموزش موسیقی بر رشد کل‌نگر به‌ویژه هوش هنجاری و در نهایت تأثیر این امر بر افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته است. این نشان می‌دهد رابطه مثبت و مستقیمی بین مشارکت در آموزش موسیقی و بهبود هوش هنجاری و افزایش عملکرد تحصیلی و مهارت‌های شناختی مشهود بوده و افزایش خلاقیت در کودکان می‌تواند منجر به بهبود عملکرد تحصیلی و رشد آموزشی قابل توجه دانش‌آموزان شود (رسالتی و همکاران، ۱۴۰۲).

رویا صالح‌نژاد اردهائی در پژوهش خود تحت عنوان «بررسی تأثیر موسیقی بر بهبود اختلال یادگیری ریاضی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی» نشان می‌دهد موسیقی به‌علت داشتن نظم، بلندی و کوتاهی صدا، سرعت، رنگ و زیرویمی و مسائل دیگری از این دست، به تقویت هوشیاری و تشخیص شنیداری کمک شایانی می‌نماید. آموزش موسیقی بر یادگیری ریاضی دانش‌آموزان پایه ابتدایی به‌صورت کامل و مبتنی بر تمامی ابعاد آن یعنی یادگیری بهتر، یادگیری بیشتر و یادگیری با انگیزه بالاتر، تأثیر مثبت و معناداری دارد (صالح‌نژاد، ۱۴۰۳).

همچنین یافته‌های به‌دست‌آمده از پژوهش دیگری با عنوان «تأثیر موسیقی بر خلاقیت و پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش‌آموزان دوره ابتدایی» نشان می‌دهند که به‌جز تفاوت معنادار در خلاقیت و ابعاد مختلف آن بین دو گروه، آموزش موسیقی تأثیر عمیقی بر بهبود فراگیری درس ریاضی و افزایش آگاهی دانش‌آموزان دارای فراگیری موسیقی داشته و در افزایش نمره درس ریاضی آنان نیز تأثیر مثبتی داشته است (فرهادی‌پور، البرزی، خوشبخت، ۱۴۰۳).

مریم محمدی در مقاله‌ای تحت عنوان «تأثیر روانشناسی موسیقی بر آموزش خط فارسی» به این نکته اشاره می‌کند که استفاده از موسیقی به‌عنوان هنری مرتبط با حوزه ادبیات، می‌تواند در یادگیری و آموزش خط زبان فارسی تأثیر مستقیمی داشته باشد.

## تأثیر آموزش موسیقی بر افزایش بازدهی تحصیلی [۱۰۰]

محقق معتقد است، موسیقی به علت کیفیت تکاملی اش سیستم بیولوژیکی انسان را تحت تأثیر قرار داده و از طریق تغییر در آن مهارت‌های زبانی به خصوص مهارت نوشتن یا یادگیری خط را تقویت می‌نماید (محمدی، ۱۳۹۳).

مقاله دیگری با عنوان «شناسایی متغیرهای میانجی در رابطه میان آموزش موسیقی و افزایش خلاقیت» در پی فهم ارتباط بین آموزش موسیقی و افزایش خلاقیت در نوجوانان بوده است. نتایج حاصل از این پژوهش نشان می‌دهد، آموزش موسیقی به جز افزایش ذاتی خلاقیت، بر افزایش توانایی خواندن و نوشتن و شمارش، درک و شناخت مفاهیم کلامی و زبانی و سایر حوزه‌های تحصیلی تأثیر مثبت و مستقیم داشته و مواردی نظیر افزایش پشتکار و تقویت حافظه و تقویت قوای شنیداری نیز که در اثر آموزش موسیقی اتفاق می‌افتند، بر عملکرد تحصیلی افراد می‌توانند تأثیر مثبتی داشته باشند (اخشابی و درتاج، ۱۴۰۱).

### استخراج داده‌ها

در جدول شماره ۴ یافته‌های تحقیق به صورت دسته‌بندی شده قابل مشاهده است. مبتنی بر شاخص‌های به دست آمده از پژوهش‌های بررسی شده، تحلیل نهایی ارائه خواهد شد.

جدول ۴. مقالات بررسی شده

ردیف	پژوهشگر	عنوان پژوهش	شاخص‌های به دست آمده
۱	بروجردی و همکاران	تأثیر آموزش موسیقی در افزایش خلاقیت و کاهش پرخاشگری کودکان پیش‌دبستانی شهر همدان	ابزار ارائه افکار و احساسات، مهارت انعطاف‌پذیری، بهبود عملکرد تحصیلی
۲	رسالتی و همکاران	بررسی تأثیر آموزش موسیقی و هنر بر توسعه هوش هنجاری و خلاقیت دانش‌آموزان	پرورش خلاقیت، بهبود عملکرد تحصیلی، رشد آموزشی
۳	فرهادی‌پور و همکاران	تأثیر موسیقی بر خلاقیت و پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش‌آموزان دوره ابتدایی	تفاوت معنادار در ابعاد خلاقیت، بهبود فراگیری دروس خاص، افزایش آگاهی دانش‌آموز
۴	اخشابی، درتاج	شناسایی متغیرهای میانجی در رابطه میان آموزش موسیقی و افزایش خلاقیت	افزایش خلاقیت، افزایش توانایی خواندن و نوشتن، توسعه مفاهیم کلامی، بهبود عملکرد تحصیلی
۵	صالح نژاد	بررسی تأثیر موسیقی بر بهبود اختلال یادگیری ریاضی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی	افزایش سطح یادگیری، بهبود فراگیری دروس خاص، یادگیری بهتر و با انگیزه‌تر
۶	محمدی	تأثیر روان‌شناسی موسیقی بر آموزش خط فارسی	تکامل سیستم بیولوژیک، بهبود فراگیری دروس خاص، بهبود مهارت‌های زبانی و نوشتن

همان‌طور که قابل مشاهده هست، بخش قابل توجهی از مقاله‌هایی که به سنجش نسبت بین آموزش موسیقی و عملکرد تحصیلی به صورت مستقیم یا غیرمستقیم پرداخته‌اند، به مفهومی تحت عنوان افزایش خلاقیت دست یافته‌اند. این امر می‌تواند نشان‌دهنده این نکته بسیار مهم باشد که بین افزایش خلاقیت و بهبود عملکرد تحصیلی نسبت مستقیمی وجود داشته و مبتنی بر نتایج این پژوهش‌ها آموزش موسیقی می‌تواند با افزایش سطح خلاقیت در کودکان و نوجوانان به عنوان حلقه واصل دو مفهوم خلاقیت و عملکرد تحصیلی عمل نماید. همچنین موسیقی با ایجاد فضایی برای ارائه افکار و احساسات و افزایش آگاهی دانش‌آموزان، فضای تحصیلی پویاتری را برای افزایش بازدهی تحصیلی آنان ایجاد می‌نماید؛ بنابراین در پاسخ به سؤال اصلی این تحقیق یعنی تأثیر آموزش موسیقی بر افزایش کلی بازدهی تحصیلی دانش‌آموزان در ایران، مبتنی بر نتایج به دست آمده از پژوهش‌ها می‌توان با سطح بالایی از اطمینان بیان نمود که بین آموزش موسیقی و افزایش بازدهی تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط مستقیمی وجود دارد. در پاسخ به سؤال دوم این پژوهش یعنی تأثیر آموزش موسیقی بر رفع مشکلات تحصیلی افراد در دروسی خاص مانند ریاضی یا ادبیات، باید توجه کرد که به موازات تأثیر کلی موسیقی بر عملکرد تحصیلی، آموزش موسیقی به صورت قابل توجهی بر افزایش میزان یادگیری و بهبود فراگیری دروسی خاص نظیر ریاضی و ادبیات تأثیر مثبتی می‌گذارد. ویژگی‌های ذاتی موسیقی نظیر ریتم و متر و نسبت‌های ریاضی‌گونه بین ضربات از یک سو و نزدیکی این هنر با ادبیات در نتیجه استفاده از کلمات و اشعار ادبی از سوی دیگر می‌تواند بر روی توانایی‌های یادگیری کودکانی که در فراگیری این درس‌ها دچار مشکل هستند، تأثیر گذاشته و می‌تواند از موسیقی جهت بهبود فراگیری این دروس بهره‌برداری کرد. یافته‌های این پژوهش با هر دو تحقیق بررسی شده در بخش پیشینه به صورت کلی همسو و همانند است. با این تفاوت که در تحقیق ژانگ و ابوطالب آموزشی موسیقی بر مبنای روش آموزشی ارف مورد توجه قرار گرفته بود، در حالی که بر مبنای مقاله‌های در دسترس در ایران، آموزش موسیقی به معنای کلان مورد توجه این مقاله قرار گرفته است. همچنین در تحقیق حداد و هیونگ به مواردی نظیر نوع ساز و جنسیت توجه شده، در حالی که در مقاله‌های موجود در ایران، یک ساز خاص یا گونه مشخصی از موسیقی یا تأثیرگذاری جنسیت، مورد توجه واقع نشده است.

به نظر می‌رسد برای فهم دقیق نسبت بین آموزش موسیقی و رفع مشکلات یادگیری سایر دروس، نیازمند انجام پژوهش‌های متعدد دیگری خواهیم بود. همچنین در صورتی که

تأثیر آموزش موسیقی بر افزایش بازدهی تحصیلی [...] |

پژوهش‌های مروری دیگری با توجه به بررسی کتاب‌ها یا پایان‌نامه‌های ارائه‌شده در این حوزه انجام پذیرد، احتمالاً تصویری جامع‌تر و منظومه کامل‌تری از اطلاعات قابل ارجاع در حوزه آموزش موسیقی و نسبت آن با عملکرد تحصیلی نوجوانان یا دانش‌آموزان قابل دریافت خواهد بود.

### تعارض منافع

تعارض منافع ندارم.

### ORCID

Pedram Javadzade  <https://orcid.org/0000-0001-8637-5441>

## منابع و مآخذ

- اخشابی، مجید، درتاج، فریبرز (۱۴۰۱). شناسایی متغیرهای میانجی در رابطه میان آموزش موسیقی و افزایش خلاقیت. ماهنامه علوم روانشناختی، ۲۱(۱۱۳)، ۸۵۶-۸۶۵. Doi: 10.52547/JPS.21.113.853
- بروجردی، مینا، اسدزاده، حسن، حجازی، مسعود و انتصار فومنی، غلام حسین (۱۳۹۸). تأثیر آموزش موسیقی در افزایش خلاقیت و کاهش پرخاشگری کودکان پیش‌دبستانی شهر همدان. فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۱(۱۰)، ۱-۲۶.
- رسالتی، احسان، سارانی شندو، یوسف، فرشادسالار، محمد امین و فرشادسالار، عاطفه (۱۴۰۲). بررسی تأثیر آموزش موسیقی و هنر بر توسعه هوش هنجاری و خلاقیت دانش‌آموزان. مجموعه مقالات پانزدهمین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی در ایران. مؤسسه پژوهشی مدیریت مدبر، ۴۷۲۴-۴۷۳۴.
- شکوهی، غلامحسین (۱۳۹۷). تعلیم‌وتربیت و مراحل آن. تهران: آستان قدس رضوی.
- صالح‌نژاد، رویا (۱۴۰۳). بررسی تأثیر موسیقی بر بهبود اختلال یادگیری ریاضی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی. فصلنامه روان‌شناسی و علوم تربیتی در هزاره سوم، ۴(۸)، ۱۷۰-۱۷۸.
- صیرفی، حبیب‌الله، قهرمانی، جعفر و طهماسب زاده شیخ‌لار، داوود (۱۳۹۹). شناسایی و تعیین اهمیت مؤلفه‌های آموزش موسیقی در کتب دوره متوسطه و هنرستان‌های موسیقی، فصلنامه علوم تربیتی: نشریه آموزش و ارزشیابی، ۱۳(۵۲)، ۸۳-۱۱۴. Doi: 10.30495/jinev.2021.680676
- عباسی، مهدی، سراج‌زاده، سید حسین (۱۳۹۵). مسائل روش‌شناختی در مرور نظام‌مند همراه با ارزیابی مقالات ایرانی منطبق با این روش. مجله مطالعات اجتماعی ایران، ۳(۹)، ۱۳۲-۱۶۰. Dor: 20.1001.1.20083653.1394.9.3.6.3
- فرهادی‌پور، محمدجواد، البرزی، محبوبه و خوشبخت، فریبا (۱۴۰۳). تأثیر موسیقی بر خلاقیت و پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش‌آموزان دوره ابتدایی. فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۴(۱۳)، ۳۴-۵۵.
- قاسمی، حمید (۱۴۰۲). مرجم پژوهش. تهران: سازمان اسناد و کتابخانه ملی جمهوری اسلامی ایران.
- محمدی، مریم (۱۳۹۳). تأثیر روان‌شناسی موسیقی بر آموزش خط فارسی. نخستین همایش آموزش زبان فارسی، ۶۰۴-۶۰۹.
- نواب صفوی، مینا (۱۳۸۷). گزارش ارزشیابی درس هنر پایه سوم ابتدایی. اجرای آزمایشی مرحله اول، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی.
- ویلمز، ادگار (۱۴۰۰). بنیان‌های آموزش موسیقی. ترجمه مهراں پورمندان. تهران: افکار.
- Abbasi, M. Serajzadeh, H. (2015). Methodological Issues in Systematic Reviews with an Evaluation of Iranian Articles Based on This Method, *Journal of Iranian Social Studies*, 3(9), 132-160. [In Persian]
- Akhsabi, M. (2022). Identify mediating variables in the connection between music education and creativity increase, *Journal of Psychological Science*, 113, 856-865. [In Persian] Doi: 10.52547/JPS.21.113.853
- Broujerdi, M. Asadzadeh, H. Hejazi, M. & Entesar Foumani, G. (2019). Effectiveness of Music and Painting Training on Increasing Creativity and Reducing Aggression and in Preschool Pupils in Hamedan city, *Journal of Innovation and Creativity in Human Science*, 1(10), 1-26. [In Persian]
- Búñez AV, Mohedo MTD (2014). Creativity in the music classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*; vol. 41, pp. 141:237.

## تأثیر آموزش موسیقی بر افزایش بازدهی تحصیلی [...] |

Edgar, W. (2021). Foundations of Music Education. ( Y. Ajang.Trans.). Tehran: Afkar.

Farhadipour, m. Alborzi, M. Khoshbakht, F. (2024). The Effect of Music on Elementary School Students Creativity and Mathematical Academic Achievement, *Journal of Innovation and Creativity in Human Science*, 4(13), 34-55. **[In Persian]**

Doi: 10.83078/ICHS.2024.930744

Ghasemi, H. (2023). Research Reference, Tehran: National Library and Archives of Iran. **[In Persian]**

Hadad, Meriana Zuhair; Heong, Yee Mei. (2020). Music and Education Efficiency: A Systematic Review, *Talent Development & Excellence*, vol. 12, No. 1, pp. 4465-4680.

Mohammadi, M. (2014). The Impact of Music Psychology on Persian Calligraphy Education, *The First Conference on Persian Language Education*, 604-609. **[In Persian]**

Navab Safavi, M. (2008). Evaluation Report of the Art Lesson for Third Grade Elementary, *Organization for Educational Research and Planning*. **[In Persian]**

Niknam, S. Mofidi, F. & Bazargan, S. (2012). Preschool Education Based on a Multiple Intelligence Program for Reducing Aggression in 5-Year-Old Children in Karaj City. Unpublished master's thesis, Allameh Tabataba'i University Tehran, Iran.

Resalati, E. Sarani Shendo, Y. Farshadsalar, M. & Farshadsalar, A. (2023). Investigating the Impact of Music and Art Education on the Development of Normative Intelligence and Creativity in Students, *International Conference on Management and Humanities Research in Iran*, 4724-4734 **[In Persian]**

Salehnejad, R. (2024). Examining the Impact of Music on Improving Mathematical Learning Disorders in Elementary School Students, *Journal of Psychology and Education Science in the Third Millennium*, 31, 170-178. **[In Persian]**

Shokouhi, G. (2018). Education and Its Stages, Tehran: Behnashr. **[In Persian]**

Sirafi, H. Ghahremani, J. Tahmasebzadeh Sheikhlar, D. (2020). Identifying and Determining the Importance of Components and Elements of Music Education Curriculum in Music Textbooks of High School and, *Journal of Instruction and Evaluation*, 52, 83-114. **[In Persian]** Doi: 10.30495/jinev.2021.680676

Zhang, Fengjiao; Bin Abu Talib, Mansour. (2023). Orff-based Music Education: A Systematic Review of its Effects on Social Emotional Competence in Primary School Students, *Educational Administration: Theory and Practice*, 29(4), 71-90.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.



## Contents

<b>Painting as a Mirror of Aspirations: Analyzing Differences in Children’s Aspirations Across Social Classes</b>	
Majid Fouladiyan, Somayeh Shirazi Noghondar .....	7
<b>The needs of childhood studies as interdisciplinary fields:the definition of a child</b>	
Reza Safari Shali, Mahdi Abbasi .....	33
<b>Historical analysis of the establishment of non-profit schools after the Islamic Revolution of Iran and the confrontation of pedagogic thought with it</b>	
Reyhane naderinejad .....	67
<b>An Investigation into the Causes of Identity Formation Challenges in Adolescents Navigating Both the Real and Virtual Worlds</b>	
Masoud Hadi Karkevandi, Seyed Hesam-alдин Hosseini, Hossein Razaei, Seyed Taghi Mosavifar .....	97
<b>Analyzing the Lived Experiences of Male Adolescents from Leisure and Cyberspace During the Corona Epidemic</b>	
Mohammad Hassan Asayesh, Majid Majidi, Rahman jalalijavari, Elaheh Golpasha .....	133
<b>The Impact of Music Education on Enhancing Academic Efficiency of Students: A Systematic Review of Farsi Language Scientific Articles from the Last Decade</b>	
Pedram Javadzade .....	167



# 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.2 , Series.4 , No.1 , Spring 2024

**Managing Director:** Javadi, Mohsen (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)



ISSN: 3041-976X

**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" is 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