

واکاوی انگاره‌های معلمان دوره ابتدایی از مفهوم «مدرسه دوست‌دار کودک»^۱Analyzing the Ideas of Elementary School Teachers about
the Concept of "Child-Friendly School"

N. SoltaniNejad , R. Safiyan Beldaji

نجمه سلطانی نژاد^۲، رضوان صفیان بلداجی^۳

Abstract: The present study aims to analyze the ideas of elementary teachers about the concept of "child-friendly school" to extract its components and obstacles. The research method applied was phenomenological and 24 elementary teachers of Tehran city were interviewed via qualitative semistructured interviews based on theoretical saturation criterion. The method of data analysis used was Brawn and Clarke's (2006) thematic analysis. Based on the thematic analysis, 13 basic themes (student-centered curriculum; integrating art with curriculum; child-friendly teacher; psychologist teacher; happy teacher; student-centeredness; student for student; economic problems of families; social problems of families; single parent; happy school yard; The use of colors; per capita educational space), 5 organizing themes (curriculum; family; teacher; school culture; physical space) and a global theme (child-friendly school) were identified as the child-friendly school components. In addition, 7 basic themes (lack of budgeting; lack of organizational support; insufficiency of teacher education system; lack of motivation; equipment and facilities; architecture), 3 organizing themes (infrastructure; human resources; physical environment) and a global theme (barriers) were recognized as the barriers to the realization of a child-friendly school. As the findings revealed, according to the teachers' opinions participating in the research, a child-friendly school should focus principally on children and their morale in various aspects of school management, its staff, especially teachers, physical space, curriculum, and the degree of interaction with the child's family. Finally, it should be mentioned that due to several obstacles, there are no conditions to create such schools in many Iranian schools, especially public schools.

Keywords: child-friendly school, curriculum, student-centeredness, school physical space

چکیده: مقاله حاضر با هدف واکاوی انگاره‌های معلمان ابتدایی از مفهوم مدرسه دوست‌دار کودک به منظور استخراج مؤلفه‌ها و موانع آن انجام گرفته است. روش پژوهش پدیدارشناسی بوده است و با ۲۴ نفر از معلمان ابتدایی شهر تهران مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته کیفی بر مبنای رسیدن به اشباع نظری انجام شد. برای تحلیل داده‌ها روش تحلیل مضمون براون و کلارک (۲۰۰۶) بکار گرفته شد. بر اساس تحلیل مضمونی، ۱۳ مضمون پایه (برنامه درسی دانش‌آموز محور؛ تلفیق هنر با برنامه درسی؛ معلم دوست‌دار کودک؛ معلم روانشناس؛ معلم شاد؛ دانش‌آموز محور؛ از دانش‌آموز برای دانش‌آموز؛ مسائل اقتصادی خانواده‌ها؛ مسائل اجتماعی خانواده‌ها؛ تک والدی؛ حیاط شاد؛ کاربرد رنگها؛ سرانه فضای آموزشی)، ۵ مضمون سازماندهنده (برنامه درسی؛ تعامل خانواده و مدرسه؛ معلم؛ فرهنگ مدرسه؛ فضای فیزیکی) و یک مضمون اصلی فراگیر (مدرسه دوست‌دار کودک) به عنوان مؤلفه‌های مدرسه دوست‌دار کودک استخراج شد. ۷ مضمون پایه (کمبود بودجه؛ عدم حمایت سازمانی؛ ناکارآمدی نظام توانمندسازی معلمان؛ بی‌انگیزگی؛ ناتوانمندی؛ تجهیزات و امکانات؛ معماری)، ۳ مضمون سازماندهنده (زیرساختی؛ نیروی انسانی؛ کالبدی) و یک مضمون فراگیر (موانع) به عنوان موانع تحقق مدرسه دوست‌دار کودک شناسایی شد. بر مبنای یافته‌ها، مدرسه دوست‌دار کودک از نظر معلمان شرکت‌کننده در پژوهش باید در ابعاد مختلف مدیریت مدرسه، کادر آن بالاخص معلمان، فضای فیزیکی، برنامه درسی و میزان تعامل با خانواده کودک توجه ویژه به کودک و روحیه و شرایط او داشته باشد. در حالیکه در بسیاری از مدارس ایران بالاخص مدارس دولتی، به دلیل وجود موانع متعدد، شرایط لازم برای تبدیل شدن به چنین مدرسه‌ای وجود ندارد.

واژگان کلیدی: مدرسه دوست‌دار کودک، برنامه درسی، دانش‌آموز محور، فضای فیزیکی مدرسه

۱. تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۰۷/۰۵، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۴/۳۰

۲. دانش آموخته دکتری مطالعات برنامه درسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران، رایانامه:

najme.soltaninezhad@gmail.com

۳. دانش آموخته دکتری مطالعات برنامه درسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران، (نویسنده مسئول) رایانامه

r.safian_242@yahoo.com

مقدمه

یکی از مهم‌ترین نهادهای اجتماعی که بر رشد و بالندگی کودکان اثر دارد، نهاد آموزش و پرورش است. مدرسه اولین محیط اجتماعی است که کودک بطور مستقل و بدون حضور والدین با آن مواجه می‌شود و در جوامع شهری امروزی در کنار خانواده و فضاهای شهری در روند آموزش و اجتماعی شدن کودکان دارای اهمیت ویژه‌ای است (میرزایی و صیاد اربابی، ۱۳۹۹). در ابتدای دستنامه سازمان یونسف^۱ که در سال ۲۰۰۶ منتشر شده است اشاره می‌شود که «تجربه حضور در مدرسه، تجربه مشترک اکثر قریب به اتفاق افراد جامعه است؛ روزانه بیش از یک میلیارد کودک در دبستان‌ها و دبیرستان‌ها مشغول به تحصیل هستند و کیفیت این مدارس بسیار مهم است» (یونسف، ۲۰۰۶)؛ تکیه کردن بر شعار «آموزش همگانی» و «شناسایی کودکان بازمانده از تحصیل» برای ارزیابی وضعیت یک نظام آموزشی کافی نیست؛ بلکه توجه به کیفیت زندگی کودکان در مدارس هم از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. متأسفانه سالانه گزارش‌های زیادی ارائه می‌شود که نشان می‌دهد کودکان زیادی قربانی انواع سوء استفاده، تنبیه، بی‌توجهی، تبعیض و بدرفتاری در محیط مدرسه هستند (شینتو و دیگران^۲، ۲۰۱۸) بنابراین باید اطمینان حاصل شود که مدارس تجارب مثبت و غنی و با کیفیت در محیطی امن برای همه کودکان فراهم می‌کنند. کودکان در آنجا احساس رفاه و آرامش دارند، از فرصت برابر برای یادگیری برخوردار هستند، در تصمیم‌گیری‌ها مشارکت داده می‌شوند و همچنین رشد و بالندگی برای آنها به همراه دارد (چروتو^۳، ۲۰۲۱).

۱. یونسف یا صندوق کودکان سازمان ملل متحد، سازمانی پیشرو در امور کودکان است که در ۱۹۰ کشور جهان برای ترویج حقوق کودکان و حمایت از برنامه‌های توسعه با محوریت کودکان فعالیت می‌کند.

2. Shinto et al
3. Cheruto

حمایت از کودکان چالشی جدی برای هر جامعه‌ای بوده است. طرح «مدرسه دوست‌دار کودک» (یونیسف، ۲۰۰۶) رویکردی همه‌جانبه برای ترویج امنیت فیزیکی و روحی کودکان، رشد ذهنی و اجتماعی و بهبود وضع تغذیه و بهداشت آنان در محیط مدرسه است. این طرح با پیام «دسترسی به آموزش با کیفیت در محیطی امن، مفرح و مشوق حق همه کودکان»، مدرسه‌ای را معرفی می‌کند که علاوه بر تمامی موارد اشاره شده در بالا، در آن حقوق کودکان رعایت شده و همه کودکان مورد پذیرش هستند؛ فرایندهای یاددهی-یادگیری بر اساس نیازها و علائق کودکان سازمان می‌یابد؛ تمهیدات ایمنی، سلامت و حفاظتی کودکان اندیشیده شده است و هیچگونه تبعیضی بالاخص تبعیض جنسیتی در آن وجود ندارد (کوبان اوقلو و سویم، ۲۰۱۹). این مدرسه فراهم کننده شرایط محیطی‌ای است که می‌تواند تضمین کننده حمایت کودکان از خشونت و بدرفتاری باشد و معلمان آموزش دیده و حرفه‌ای و منابع مناسب برای کودکان به ارمغان می‌آورد (فطریانی و قدریه، ۲۰۲۱). همچنین به رفاه فرد و شادی در محیط یادگیری ارزش می‌دهد و راهبردهای آموزشی مثبت بدون استفاده از تنبیه را ترویج می‌دهد (شیتو، ۲۰۱۸). بطور کلی مدارس دوست‌دار کودک از طرفی ابزار قدرتمند برای تحقق حقوق کودکان است و از طرفی می‌تواند تحصیلات با کیفیت برای آنها رقم بزند.

مدرسه دوست‌دار کودک همچنین کمیته‌ای متشکل از اولیای دانش‌آموزان، کادر مدرسه، سیاستگذاران آموزشی و دولتی دارد که برای ارائه هر نوع کمک مالی و معنوی به دانش‌آموزان برای ادامه آموزش موفق در فضای امن و دوستانه محیط مدرسه مشغول به فعالیت است (واین، ۲۰۰۶). با این حال مدرسه دوست‌دار کودک به محیط مدرسه

-
1. Child-Friendly School
 2. Cobanoglu And Sevim
 ۳. Fitriani I & Qodariah3
 4. Vine

محدود نمی‌شود؛ چنانچه دانش‌آموزی در خارج از مدرسه با موانعی از جمله موانع اقتصادی، روحی یا امنیتی مواجه شود با حمایت کمیته مدرسه راه برای تحصیل دانش‌آموز هموار می‌گردد (سلیم^۱ و دیگران، ۲۰۲۰).

در مورد اجرای طرح مدرسه دوستدار کودک در نظام‌های آموزشی کشورهای مختلف تحقیقات متعددی صورت گرفته است. نتایج سه سال و نیم تحقیق سازمان یونسف نشان می‌دهد که ویژگی‌های مدرسه دوست‌دار کودک عبارتند از: آگاهی از حقوق کودکان و به رسمیت شناختن آن؛ کل‌نگری نسبت به کودک؛ تامین آموزش و پرورش در دسترس؛ دانش‌آموز محوری؛ عدم تبعیض جنسیتی؛ تامین آموزش باکیفیت؛ توجه به زندگی واقعی کودک؛ انعطاف‌پذیر و توانا در تامین نیازهای تک تک دانش‌آموزان؛ توجه به مسائل اجتماع؛ توانمندسازی معلمان؛ توجه به خانواده‌ها؛ تامین رشد جسمی و روحی کودک (کوبان اوقلو و سویم، ۲۰۱۹). با توجه به زمینه‌های فرهنگی متفاوت جوامع، پیاده سازی مدل مدرسه دوست‌دار کودک در هر کشور متفاوت است اما آنچه در همه آنها یکسان است رویکرد کودک محور و شش جز اساسی آن یعنی فراگیر بودن آموزش، سلامتی، مشارکت، محیط امن و محافظ، آموزش با کیفیت، تعامل مدرسه، خانه و جامعه است که در اکثر پژوهش‌ها مورد تأکید قرار گرفته است. فطریانی و قدریه (۲۰۲۱) مدرسه مجری در اندونزی را مورد ارزیابی قرار دادند. یک مدرسه ابتدایی دولتی در جاکارتای جنوبی که از سال ۲۰۱۵ مجری طرح مدرسه دوست‌دار کودک است. نتایج پژوهش آنها نشان داد که مدرسه سیزده ویژگی مدارس دوست‌دار کودک را دارد و توانسته است برنامه مذکور را با رعایت اصول آن محقق کند. علاوه بر این، مدرسه الزامات شش مولفه ضروری در مطابقت با مفهوم یونسف را با مقداری تفاوت برآورده کرده است.

پیتو^۱ در پژوهش خود به ارزیابی مدارس مجری طرح مدرسه دوست‌دار کودک شهرستان بایوان^۲ در جزیره نگروس فیلیپین پرداختند این شهر که در سال ۲۰۰۸ اجرای سیستم مدرسه دوست‌دار کودک را آغاز کرده است؛ تشویق کودکان به مشارکت در مدرسه و جامعه، افزایش سلامتی و رفاه آنها، فضاهای امن و حفاظتی برای کودکان و ثبت نام همه دانش‌آموزان مراجعه‌کننده را جزو اولویت‌های برنامه ۲۶ مدرسه متوسطه مجری این طرح قرار داده است. نتایج حاکی از اجرای موفق طرح در شهرستان بیوان بوده است و موفقیت تحصیلی بالای کودکان، افزایش انگیزه معلم و حمایت جامعه برای آموزش دانش‌آموزان را به همراه داشته است. همچنین از طرف پژوهشگران انجام معاینات دندانپزشکی سالانه و تامین منابع درسی برای همه دانش‌آموزان این مدارس پیشنهاد شده است (پیتو، ۲۰۲۱).

در پژوهشی دیگر مدارس دولتی شهر مولتان از استان پنجاب پاکستان بررسی شد تا میزان آمادگی آنها برای طرح مدرسه دوست‌دار کودک مشخص شود. یافته‌ها حاکی از امکانات حداکثری مدارس از جمله فضای کافی، پاکیزگی، سیستم امنیتی، ثبت نام دانش‌آموزان، ارجاع دانش‌آموزان به مراکز بهداشتی و درمانی، برگزاری جلسات اولیا و مربیان، تشویق دانش‌آموزان به مشارکت در فعالیتهای آموزشی و غیرآموزشی بود. با این حال این مدارس برای شناسایی دانش‌آموزان محروم از تحصیل اقدامی انجام نمی‌دهند، با سازمان‌های محلی مشارکت ندارند و ضوابطی برای جلوگیری از خشونت علیه دانش‌آموزان برقرار نشده است. در نتیجه این مدارس نمی‌توانند در کوتاه مدت به مدارس دوست‌دار کودک تبدیل شوند. در این راستا برنامه‌ریزی راهبردی و هماهنگی بین مدرسه، اولیا و دولت تاکید شده است (سلیم و دیگران، ۲۰۲۰).

چروتو، آلیدا و آمیمو^۳ (۲۰۲۱) پژوهشی مشابه را در شهر چسومی کنیا انجام

-
- 1 . Pepito
 - 2 . Bayawan City
 - 3 . Cheruto, Allida & Amimo

دادند. آنها در پژوهش خود به بررسی چالش‌های پیش‌روی اجرای برنامه مدرسه دوست‌دار کودک پرداختند. کمبود نیروی انسانی با دانش و مهارت لازم، حمل و مصرف مواد مخدر توسط برخی از دانش‌آموزان، منابع مالی دولتی محدود، بودجه ناکافی برای تعمیر کلاس‌های درس، نامناسب بودن زمین‌های بازی، بالا بودن نرخ فرار از مدرسه و غیبت دانش‌آموزان و تعداد زیاد دانش‌آموزان کلاس‌های درس به عنوان چالش‌های مدارس اشاره شده است.

آریفین^۱ و دیگران (۲۰۱۹) به چالش‌های اجرای طرح با تمرکز بر عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات پرداخته‌اند. به نظر آنها خشونت علیه کودکان تنها به خشونت فیزیکی، کلامی و حتی روحی که از طرف مدرسه، یا خانه و جامعه بر دانش‌آموزان وارد می‌شود و کنترل آنها جزو شاخص‌های برنامه یونسف بوده محدود نمی‌شود. آنها معتقدند پدیده‌هایی همچون خشونت‌های سایبری نسبت به کودکان و نوجوانان دردناک‌تر از خشونت‌های فوق است؛ چرا که در اغلب موارد برای قربانیان افسردگی و انزوا به همراه دارد. بنابراین مدارس مجری طرح مدرسه دوست‌دار کودک در قبال حقوق کودکان باید به استفاده هوشمندانه از فناوری اطلاعات و ارتباطات تأکید کنند.

در زمینه محیط‌های دوست‌دار کودک در تحقیقات داخلی مواردی وجود دارد که عمدتاً توسط محققان حوزه معماری انجام گرفته است. مثلاً، به‌نیا و دیگران (۱۳۹۹) به منظور پیوند عاطفی میان کودکان و مراکز درمانی به عنوان عاملی مهم در فرایند درمان، آنها را در طراحی معماری فضای دوست‌دار کودک مشارکت دادند. آموزه‌های مشارکت کودکان که از طریق تفسیر نقاشی انجام شد مشتمل بر پنج اصل شامل: تمرکز بر طراحی اتاق‌های بستری، طراحی کنترل شده فضاهای سبز و باز، اتاق بستری به مثابه خانه، سیمای کودکانه در طراحی ورودی و کودکواری در طراحی فرم و نمای ساختمان بود. همچنین مشارکت کودکان توسط معمارپژوهشگران زیادی (کیانی و اسماعیل زاده کواکی، ۱۳۹۱؛ کاشانی جو و دیگران، ۱۳۹۲؛ نجفی و دیگران، ۱۳۹۶) برای استخراج

اصول طراحی فضا از جمله فضاهای بازی، فضاهای آموزشی ویژه کودکان با نیازهای ویژه یا شهرهای دوست‌دار کودک مورد توجه بوده است. در تحقیقات مختلف داخلی، از زوایای متعدد به مدرسه و تناسب آن با نیازهای کودکان پرداخته شده است. ذاکری و هنرمند (۱۳۹۶) به ویژگی‌های محیطی مدرسه همچون نور، دما، صدا، ابعاد کلاس، نوع کف‌سازی، استفاده از رنگ و غیره توجه نموده و با مقایسه چهار مدرسه نوساز و فرسوده در شیراز به این نتیجه رسیده‌اند که در طراحی فضاهای آموزشی جدید به اصول روانشناسی طراحی بنا توجه نمی‌شود و تنها بر کاربرد تجهیزات ساختمانی به‌روز تأکید می‌گردد که این عامل باعث می‌شود در برخی موارد حتی میزان رضایت دانش‌آموزان از فضاهای جدید کمتر از فضاهای آموزشی قدیمی باشد. در همین راستا، مفهوم «باغ مدرسه» نشان‌دهنده توجه معماران فضاهای آموزشی به روحیات کودکان است. باغ مدرسه‌ها می‌توانند پیامدهای آموزشی، پرورشی و زیبایی شناسانه مثبتی بر رشد و تربیت کودکان داشته باشند (ماستوکا، ۲۰۱۰). باغ مدرسه‌ها علاوه بر اثرات مثبتی که بر روحیه کودکان و سطح یادگیری آن‌ها دارند می‌توانند در آشناسازی کودکان با طبیعت و ایجاد حس مسئولیت‌پذیری آن‌ها در قبال زیست بوم خود مؤثر باشند (سلیمی و دیگران، ۱۳۹۸). باقری کراچی و دیگران (۱۴۰۱) در پژوهشی با عنوان «طراحی چارچوب مفهومی مدرسه دوست‌دار کودک در ایران» ۶ بعد این چارچوب را استخراج کردند که عبارتند از: محیط سالم و بهداشتی، محیط شاد، محیط سبز، آموزش و پرورش فعال، امنیت و ایمنی، و فضای فیزیکی کودک‌محور.

به‌طورکلی با مرور ادبیات پژوهش درباره «مدارس دوست‌دار کودک» در خارج از کشور می‌توان پژوهش‌های انجام شده را به دو بخش تقسیم کرد. پژوهش‌های دسته اول به ارزیابی نحوه اجرای برنامه مدرسه دوست‌دار کودک پرداختند و نتیجه این پژوهش‌ها رضایت‌مندی از نحوه اجرا بوده است. پژوهش‌های دسته دوم بر چالش‌های اجرای

طرح مدرسه دوست‌دار کودک متمرکز بودند و به مواردی از جمله فقدان مشارکت و همکاری مدارس با ذینفان؛ عدم مسئولیت مدارس در قبال دانش‌آموزان محروم از تحصیل، کمبود فضا برای فعالیت‌های آموزشی و غیرآموزشی، فقدان خدمات درمانی و غیره اشاره کرده‌اند. پژوهش‌های انجام شده در ایران را می‌توان در بخشی مجزا از پژوهش‌های دو بخش قبل تفکیک کرد. این پژوهش‌ها که بیشتر در حوزه معماری انجام شده‌اند^۱ به برنامه‌ریزی و طراحی فضاها و محیط‌های نوین متناسب با نیازهای کودکان پرداخته و استانداردهای کیفی برای بهبود وضعیت موجود طرح‌ریزی کرده‌اند. با اینحال لازم است نظام آموزشی به سایر شاخص‌های مدرسه دوست‌دار کودک بپردازد. چراکه، آموزش بسیاری از مهارت‌های ضروری زندگی در این مدارس تسهیل می‌شود. مثلاً، آگاهی از حقوق خود و دیگران و مشارکت با دیگران که جزو مهارت‌های ضروری زندگی است و بر یادگیری و تمرین آنها در سنین پایین تأکید شده از طریق مدارس دوست‌دار کودک قابل آموزش است (فازیاتی^۲، ۲۰۱۶). علاوه بر آن آموزش باکیفیت که ارمغان مدرسه دوست‌دار کودک است سلامتی جامعه و کشور را تضمین می‌کند (سلیم و همکاران، ۲۰۲۰). دیگر اولویت مهم مدرسه دوست‌دار کودک یعنی فضای دلپذیر نیز

۱. تنها مورد گزارش شده اقدام برای ساخت مدرسه دوست‌دار کودک توسط بنیاد خیریه یآوری است که مقدمات آن در مرداد ماه ۱۴۰۰ فراهم شده است. این مدرسه در استان هرمزگان، بندرعباس، شهرک سجادیه به بهره‌برداری خواهد رسید. آماده‌سازی مدرسه در حد تهیه نقشه و پکیج معماری طرح و تقدیم به سازمان نوسازی و تجهیز مدارس ایران بوده که در مرداد ماه ۱۴۰۰ انجام شده است. چند ویژگی آموزشی مهم «مدرسه دوست‌دار کودک که در این طرح مورد توجه بوده است عبارتند از: فضاهای آزمایشگاهی؛ زمین‌های ورزشی و بازی؛ آیین آب: مصرف درست و بازیافت آب؛ کتابخانه، مکانی برای گردهمایی دانش‌آموزان؛ سالن غذاخوری که برای معلمان و دانش‌آموزان مشترک است و به همراه هم غذا میل می‌کنند. محیط‌های پیرامونی و مشترک خارج از کلاس درس، شرکت در باشگاه‌ها و زمین‌های بازی مدارس در صبح و بعد از پایان کلاس درس، مدرسه سبز: فرصت ذخیره انرژی و استفاده از انرژی‌های تجدیدپذیر برای مدرسه.

2. Fauziati

همواره متغیر مهم و موثر در یادگیری دانش‌آموزان بوده است (فریز ۲۰۱۲؛ آلدرینگ و فریزر، ۲۰۱۱).

مدارس دوست‌دار کودک می‌توانند در دانش‌آموزان اشتیاق تحصیلی، اشتیاق به مدرسه و احساس تعلق به مدرسه ایجاد کنند (اسمیت و دیگران، ۲۰۱۷). این مدارس با افزایش اشتیاق و علاقه دانش‌آموزان به یادگیری، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تضمین می‌کنند (سلیم و دیگران، ۲۰۲۰). اشتیاق تحصیلی^۱ سرمایه روانی دانش‌آموزان و تلاش مستقیم آنها برای یادگیری، کسب مهارت‌ها و تمایل به ارتقاء سطح موفقیت‌ها است که می‌تواند منجر به مشارکت مؤثر در فعالیت‌های مدرسه، شرکت در فعالیت‌های کلاسی، سازگاری با فرهنگ مدرسه و رابطه مناسب با معلمان و سایر دانش‌آموزان شود (شاری و دیگران، ۲۰۱۴). اشتیاق دانش‌آموزان به مدرسه^۲ به عنوان یک تجربه متمرکز بر پیوند دانش‌آموز به مدرسه تعریف می‌شود (ویگا^۳، ۲۰۱۶). اشتیاق به مدرسه تعهد دانش‌آموز را نسبت به اهداف آموزشی و درگیری دانش‌آموز با تکالیف مربوطه بیشتر می‌کند (زلالی و قربانی، ۱۳۹۳). احساس تعلق به مدرسه^۴ به عنوان درک دانش‌آموزان از خود به عنوان بخش‌های معنی‌دار، مهم و ارزشمند مدارس مربوطه آنها شناخته شود. دانش‌آموزانی که یک حس تعلق خاطر به مدرسه دارند در فعالیت‌های تحصیلی و غیرتحصیلی مدرسه مشارکت می‌کنند، ارتباط خوبی با معلمان و دانش‌آموزان دیگر دارند، دوستان زیادی دارند و پیامدهای مدرسه و تحصیل را ارزشمند می‌دانند اما دانش‌آموزانی که نسبت به مدرسه، همکلاسی‌ها و معلمین احساس تعلق خاطری ندارند اعتقاد دارند که تجارب آموزشی و غیرآموزشی مدرسه ارتباط زیادی با

-
1. School Engagement
 2. School Eagerness
 3. Viega
 4. School Belongingness

موفقیت آینده ندارد. دانش‌آموزان خود را درگیر فعالیت‌های تحصیلی و غیرتحصیلی مدرسه و کلاس نمی‌کنند، از حضور در مدرسه احساس خشنودی نمی‌کنند و به تدریج از فضای مدرسه کناره می‌گیرند (حسینمردی و دیگران، ۱۳۹۹).

با توجه به آنچه گفته شد چنانچه مدارس بتوانند رضایت خاطر دانش‌آموزان را کسب کرده و به مکان‌های دوست‌دار کودک تبدیل شوند تحقق اهداف آموزشی بسیار آسان می‌شود. پس تلاش برای ایجاد مدرسه دوست‌دار کودک در واقع، تلاش برای افزایش انگیزش تحصیلی، اشتیاق تحصیلی، احساس تعلق به مدرسه و لذت یادگیری محسوب می‌شود. پرواضح است که یکی از مهم‌ترین ارکان یک مدرسه که تأثیر بسزایی بر عملکرد، احساس و رشد کودکان دارد، معلم است. معلمان باید علائق، سبک‌های یادگیری، و نیازهای فردی و پیچیده دانش‌آموزان را با تغییرات سریع گوناگونی‌های فرهنگی اجتماعی تطبیق دهند و علاوه بر داشتن دانش در زمینه تدریس برنامه درسی به اصول روانشناسی تربیتی و رشد کودکان مسلط باشند (ملایی نژاد، ۱۳۹۵). بسیاری از صاحب‌نظران بنام تعلیم و تربیت همچون آیزنر (۱۹۷۹، ص ۵۳) معتقدند که در واقع تدریس هنر است؛ هنری که در آن معلمان به وسیله ارزش‌ها و مجموعه متنوعی از عقاید و تصمیم‌هایی که دارند، نیازهای دانش‌آموزان را برطرف می‌کنند (خسروی، ۱۳۹۱). تدریس مستلزم فهمی و رای آن چیزی است که نظریه‌ها و نقشه‌های فنی عمل فراهم می‌کنند. این فهم در یک موقعیت عملی و در لحظه انتخاب و تصمیم توسط عاملانی که محدودیت‌های نظریه‌ها و فهم کنونی خویش را در می‌یابند به چنگ فاهمه می‌افتد (کار، ۲۰۰۴؛ به نقل از آل حسینی، ۱۳۹۳). بنابراین، ادراکات و انگاره‌های معلمان نقشی مهم در چگونگی عمل تدریس آنان دارد. به همین دلیل است که، پژوهش حاضر درصدد درک این مسئله برآمده است که در ادراک معلمان ابتدایی: ۱- مؤلفه‌های «مدرسه دوست‌دار کودک» کدامند و ۲- موانع تحقق مدرسه دوست‌دار کودک چیست؟

به این ترتیب، می‌توان نتیجه گرفت که تحقق طرح مدرسه دوستدار کودک در مدارس ایران تا چه حد قابل انجام است.

روش پژوهش

این پژوهش از منظر هدف، کاربردی و بر حسب گردآوری اطلاعات کیفی از نوع پدیدارشناسی است. راهبرد پدیدارشناسی به دنبال کشف شباهت‌ها و اشتراکات نظر افراد آگاه از پدیده است و سعی در ارائه توصیف از یک پدیده معین نزد گروه خاصی از افراد مطلع را دارد (دانایی فرد و کاظمی، ۱۳۸۹) و کمتر از تفاسیر پژوهشگر تأثیر می‌پذیرد (ایمان، ۲۰۱۵). در این پژوهش نیز سعی بر آن است تا مبنای استخراج یافته‌ها، درک و تجربیات مشارکت‌کنندگان پژوهش در خصوص انگاره‌های آنها درباره مدرسه دوستدار کودک باشد.

مشارکت‌کنندگان:

جامعه آماری پژوهش معلمان ابتدایی شهر تهران هستند که با روش نمونه‌گیری هدفمند^۱ از نوع ملاک محور بر مبنای مقیاس اشباع نظری با ۲۴ نفر از آن‌ها مصاحبه

1. Purposive Sampling

نیمه ساختاریافته عمیق انجام گرفت. ملاک انتخاب مشارکت کنندگان، نمونه بودن آنها در شغل معلمی بر اساس ارزیابی ادارات آموزش و پرورش شهر تهران بوده است؛ چرا که انتظار می‌رود معلمان نمونه ابتدایی درک عمیق‌تری از کار با کودک داشته باشند. همچنین، سعی شد مشارکت کنندگان از نظر سنوات خدمت متنوع باشند. به همین دلیل ۸ معلم تازه‌کار، ۸ معلم در نیمه‌های سنوات خدمت و ۸ معلم با سابقه در پژوهش شرکت کردند. میانگین طول مدت مصاحبه با هر فرد ۴۵ دقیقه بوده است. در ابتدای هر مصاحبه توجیه مناسبی در مورد اهداف و روند پژوهش ارائه می‌شد تا ضمن جلب اعتماد مشارکت کنندگان، اطلاعات دقیق و شفافی درباره تجربه و احساسات عمیق آنها دریافت شود. همچنین برای ضبط گفتگو اجازه گرفته می‌شد و در مورد محرمانه بودن اطلاعات و عدم ذکر نام به مشارکت کنندگان اطمینان داده شد. سوالات پژوهش بصورت کلی مطرح می‌شد و سپس بر اساس پاسخ مشارکت کنندگان به جزئیات موضوع پرداخته می‌شد. پس از هر مصاحبه، از روی فایل صوتی یادداشت‌برداری صورت می‌گرفت و داده‌ها سازماندهی می‌شد. مصاحبه پیاده شده مربوط به هر مشارکت کننده در کمترین فاصله زمانی بررسی و تحلیل می‌شد و سپس به آن شخص بازگردانده می‌شد تا ببینند توصیفات منعکس کننده تجربیات آنها هست یا خیر.

جدول ۱: اطلاعات جمعیت شناختی معلمان شرکت کننده در پژوهش

سنوات خدمت	تعداد	رشته تحصیلی	مقطع تحصیلی
تازه کار (یک تا ۵ سال)	۸	آموزش ابتدایی (۴ نفر)؛ مشاوره (۳ نفر)؛ برنامه ریزی درسی (۱ نفر)	کارشناسی (۷ نفر)؛ دکترا (۱ نفر)
نیمه های سنوات خدمت (۱۳ تا ۱۸ سال)	۸	آموزش ابتدایی (۳ نفر)؛ مشاوره (۳ نفر)؛ روانشناسی (۲ نفر)	کارشناسی (۴ نفر)؛ کارشناسی ارشد (۲ نفر)؛ دانشجوی دکترا (۱ نفر)؛ دکترا (۱ نفر)
با تجربه (بیش از ۲۵)	۸	آموزش ابتدایی (۳ نفر)؛	کارشناسی (۴ نفر)؛ کارشناسی

مشاوره (۲ نفر)؛ روانشناسی	ارشاد (۲ نفر)؛ دکترا (۲ نفر)	سال
تربیتی (۲ نفر)؛ تکنولوژی		
آموزشی (۱ نفر)		

تجزیه و تحلیل داده‌ها:

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مضمون استفاده شد. به منظور انجام تحلیل مضمونی الگوی تحلیل مضمون براون و کلارک^۱ (۲۰۰۶) بکار برده شد و مضامین پایه، مضامین سازماندهنده و مضامین فراگیر (آتراید-استرلینگ^۲، ۲۰۰۱) استخراج شدند. براون و کلارک (۲۰۰۶) تأکید می‌کنند که «برخی از مراحل در همه تحلیل‌های کیفی مشترکند. از جمله رفت و برگشتی بودن کدگذاری و عجین بودن «نوشتن» با کل فرایند تحلیل. این ویژگی در تحلیل مضمون هم وجود دارد» و مراحل انجام تحلیل مضمونی را به شرح ذیل معرفی کرده‌اند:

جدول ۱. مراحل تحلیل مضمونی (براون و کلارک، ۲۰۰۶)

مراحل	توصیف فرایند
آشنا شدن با داده‌ها	پیاده کردن داده‌ها (در صورت لزوم)، خواندن و دوباره خواندن داده‌ها، یادداشت کردن ایده‌های اولیه
تولید کدهای اولیه	کدگذاری ویژگی‌های جالب داده‌ها به شکلی نظام‌دار در کل مجموعه داده‌ها، یکجا جمع کردن داده‌های مربوط به هر کد
جستجوی مضامین	گردهم آوردن کدها برای ایجاد مضامین بالقوه، جمع کردن همه داده‌های مربوط به هر مضمون بالقوه
بازبینی مضمون‌ها	کنترل کردن اینکه آیا مضمون‌ها در ارتباط با گزیده‌های کدگذاری شده (سطح ۱) یا کل مجموعه داده‌ها اثر دارند، ایجاد یک نقشه مضمونی از تحلیل.
تعریف کردن و نامگذاری	تحلیل مداوم برای پالایش مشخصات هر مضمون، و داستان کلی که تحلیل

1. Braun & Clarke
2. Attridge-Stirling

مراحل	توصیف فرایند
مضامین	می‌گوید، تولید تعریف‌ها و نام‌های مشخص برای هر مضمون
تولید گزارش	آخرین فرصت برای تحلیل. انتخاب مثال‌های گزیده واضح و قانع کننده، تحلیل نهایی گزیده‌های انتخاب‌شده، ربط دادن پشتوانه تحلیل به سؤال تحقیق و ادبیات تحقیق، تولید گزارش آکادمیک تحلیل.

بر این اساس، محققان مصاحبه‌های پیاده‌شده را چند بار بازخوانی می‌کردند تا آشنایی لازم با داده‌ها پدید آید. سپس کدهای اولیه تشکیل شد و از ادغام این کدها، مضامین شکل گرفتند. نامگذاری مضامین بر اساس مفهوم مورد تاکید در دل مصاحبه‌ها صورت گرفت.

اعتباریابی داده‌ها

به منظور حصول اطمینان از قابلیت اعتماد داده‌های پژوهش از مطالعه مکرر، تطبیق مستمر داده‌ها، خلاصه‌سازی، دسته‌بندی اطلاعات و بازبینی توسط معلمان شرکت کننده در پژوهش استفاده شد. چک کردن مضامین استخراج شده توسط پژوهشگر بوسیله معلمان شرکت کننده در تحقیق را تکنیک «ارزیابی اعضا» می‌نامند که از مهم‌ترین تکنیک‌های تعیین اعتبارپذیری یافته‌ها می‌باشد. همچنین پس از پایان کدگذاری‌ها بر طبق معیار پایایی ارزیابان^۲ و استفاده از گروه خبرگان (عابدی‌جعفری و دیگران، ۱۳۹۰)، یافته‌ها در اختیار ۲ نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه حوزه برنامه درسی قرار داده شد تا صلاحیت و انطباق کدگذاری‌ها مورد بررسی قرارگیرد.

یافته‌ها

1. Member Check
2. Inter-Rater Reliability

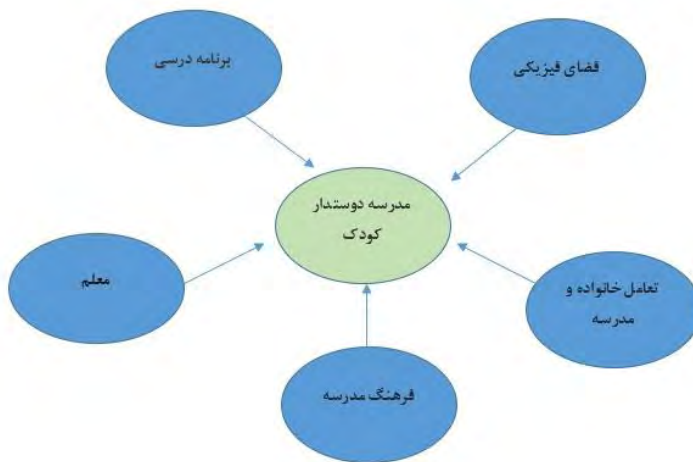
سؤال اول: مؤلفه‌های «مدرسه دوست‌دار کودک» در انگاره‌های معلمان ابتدایی کدامند؟

بر مبنای نتایج تحلیل مضمونی داده‌های حاصل از مصاحبه با معلمان ابتدایی شرکت‌کننده در این پژوهش، مضامین پایه، سازماندهنده و فراگیر استخراج شدند که در جدول زیر نمایش داده شده‌اند:

جدول ۲. مضامین پایه، سازماندهنده و فراگیر مؤلفه‌های مدرسه دوست‌دار کودک

مضمون پایه	مضمون سازماندهنده
برنامه درسی متناسب با ویژگی رشدی کودک	برنامه درسی دانش‌آموز محور
برنامه درسی منعطف	برنامه درسی
برنامه درسی متمرکز بر استعداد‌های کودک	
تلفیق هنر با برنامه درسی	
معلم دوست‌دار کودک	معلم
معلم روانشناس	
معلم شاد	
دانش‌آموز محوری	فرهنگ مدرسه
از دانش‌آموز برای دانش‌آموز	
مسائل اقتصادی خانواده‌ها	خانواده
مسائل اجتماعی خانواده‌ها	
تک والدی	
حیاط شاد	
کاربرد رنگ‌ها	فضای فیزیکی
سرانه فضای آموزشی	

بر طبق این یافته‌ها، مدارس دوست‌دار کودک به ۵ مضمون اصلی توجه دارند: برنامه درسی؛ معلم؛ فرهنگ مدرسه؛ تعامل خانواده و مدرسه؛ و فضای فیزیکی. الگوی شماتیک مضامین سازماندهنده و مضمون فراگیر در شکل زیر نشان داده شده است:



شکل ۱. الگوی مؤلفه‌های مدرسه دوست‌دار کودک

هر کدام از این مضامین اصلی حاصل ترکیب چند مضمون پایه است که در ذیل شرح داده می‌شوند.

۱. **برنامه درسی:** اولین مؤلفه مهم در مدرسه دوست‌دار کودک در باور معلمان ابتدایی شرکت کننده در این تحقیق، برنامه درسی است. برنامه درسی در قلب برنامه‌های تعلیم و تربیت قرار دارد و عناصر مهمی چون اهداف تربیتی، روش‌های تربیتی، محتوای تربیتی و ارزشیابی را در بر می‌گیرد. از نظر معلمان، برنامه درسی در مدرسه دوست‌دار کودک واجد مؤلفه‌های زیر است:

۱-۱. **برنامه درسی دانش‌آموز محور:** با کدگذاری مصاحبه‌ها مشخص می‌شود که از دیدگاه معلمان ابتدایی شرکت کننده در این تحقیق برنامه درسی مدارس دوست‌دار کودک سه ویژگی مهم دارد که عبارتند از: تناسب با ویژگی‌های رشدی کودک، تمرکز بر استعداد‌های کودک و انعطاف. این سه ویژگی با فلسفه دانش‌آموز محور در برنامه درسی

منطبق است که بیان می‌کند «کودک باید در مرکز توجه تربیت باشد و منبع هدف‌گذاری، تدوین محتوا و ارزشیابی باید علایق و نیازهای کودک باشد» (اسکایرو، ۱۳۹۳، ص ۱۱۱). معلم شماره ۳ می‌گوید:

«من می‌بینم بعضی موضوعات رو مثلاً بچه‌های سوم ابتدایی در همه سال‌ها یاد نمی‌گیرن؛ خوب برای اینه که با ویژگی‌های رشدی و سنشون متناسب نیست؛ باید این چیزا در طراحی مطالب مد نظر قرار بگیره».

معلم شماره ۱۲ ابراز می‌کند:

«باید به سن بچه توجه کرد؛ همیشه تو مدرسه ابتدایی همش از بچه مخصوصاً بچه کلاس اولی یا دومی انتظار نظم و انضباط داشت؛ اون هنوز بچه است و باید بچگی کنه. ارزشیابی از بچه ابتدایی فرق داره با ارزشیابی از یک بزرگسال».

معلم شماره ۸ می‌گوید:

«باید ببینیم بچه خودش چی دوست داره؛ همیشه همش بهش تحمیل کرد که اینو یاد بگیر و اونو یاد نگیر»

و معلم شماره ۲۰ ابراز می‌کند که:

«آگه من برنامه‌ریز دوره دبستان بودم از علایق خود بچه‌ها شروع می‌کردم به تدریس. الان به ما معلما برنامه درسی رو میدن با حجم زیاد کتاب و وقت کم؛ می‌گن همینا رو تدریس کن ولی خیلی وقتا بچه‌های کلاس‌م یه استعدادا و علایقی دارن که تو اینا لحاظ نشده».

معلم شماره ۱۵ اشاره کرده است که:

«ما می‌ایم تو مدرسه ابتدایی یک برنامه سفت و سخت می‌چینیم که مثلاً از فلان ساعت تا فلان ساعت ریاضی، فارسی، املا و ... این با روحیه بچه ابتدایی سازگار نیست. معلومه از مدرسه حس اضطراب می‌گیره».

۱-۲. تلفیق هنر با برنامه درسی: از منظر معلمان ابتدایی این تحقیق، هنر یکی از بهترین ابزارها برای افزایش یادگیری و خلاقیت بچه‌هاست و باید با برنامه درسی دوره ابتدایی تنیده باشد. معلم شماره ۱۳ معتقد است:

«ما به مشکلی که داریم اینه که هنر اصلاً تو برنامه درسیمون جایگاهی نداره و اگه هست خلاصه شده به خوشنویسی و نقاشی؛ در حالیکه بچه‌های الان عاشق موسیقی هستن، عاشق آوازن، مجسمه سازی دوست دارن و از این طریق خیلی از خلاقیت‌هاشون پدیدار میشه. بنظر من باید همه دروس با هنر ترکیب بشه تا بازدهی آموزشی دوره دبستان بره بالا».

معلم شماره ۲۱ می‌گوید:

«طبیعت و ذات کودک موسیقی رو دوست داره، هنر رو دوست داره و کلا روحیه لطیفی داره که در تدریس درس‌ها از این هنرها استفاده بشه خیلی تأثیرگذار ترن».

۲. معلم: دومین مؤلفه مهم در مدرسه دوست‌دار کودک از نظر معلمان شرکت‌کننده در این تحقیق، معلم است. با توجه به نقش مهم معلم ابتدایی چندین مضمون در این زمینه مطرح است:

۲-۱- معلم دوست‌دار کودک: از نظر شرکت‌کنندگان تحقیق معلم باید کودک را دوست داشته باشد. معلم شماره ۵ بیان می‌کند:

«تو ابتدایی معلم خدای دانش‌آموزه؛ هر چی بگه دانش‌آموز گوش میده و دلش می‌خواد ازش الگو بگیره. اگه خود معلم به بچه‌ها علاقه نداشته باشه نمیتونه الگوی خوبی باشه و این وظیفه رو ایفا کنه؛ دانش‌آموز سرخورده و ناراحت میشه».

معلم شماره ۱۸ هم ابراز می‌کند که:

«اول از همه معلم باید با بچه‌ها دوست باشه. بچه‌های ابتدایی بخصوص دوره اول خیلی به معلمشون وابسته میشن. معلم باید دوستشون داشته باشه و حوصله کار با کودک رو داشته باشه».

۲-۲- معلم روانشناس: روانشناسی ابزار مهمی است که معلم می‌تواند از آن برای شناخت دانش‌آموزان استفاده کند. معلم شماره ۱ معتقد است که:

«تو ابتدایی معلم حتما باید روانشناسی بلد باشه؛ باید بتونه روحیه کودک رو بشناسه و با هر کدوم متناسب با روحیه شون رفتار کنه».

معلم شماره ۲ نیز معتقد است:

«معلم ابتدایی باید روانشناس باشه تا بتونه بچه‌هاشو بشناسه و با توجه به اینکه بچه‌ها بهش وابسته میشن، متناسب با روحیه شون باهاشون برخورد کنه».

۲-۳- معلم شاد: شرکت کنندگان در این تحقیق بر این باور بودند که شاد بودن معلم ابتدایی در رسیدن به یک مدرسه دوست‌دار کودک بسیار مهم است. از جمله معلم شماره ۱۵ می‌گوید:

«از همه مهم‌تر اینکه معلم باید خودش شاد باشه؛ شادایی معلم باعث میشه کودک حتی اگه تو خونه مشکلی داره تو مدرسه حس خوبی پیدا کنه».

معلم شماره ۲۲ تأکید دارد که:

«شادی، شادی، شادی... معلم باید خیلی شاد باشه تا کودک جذبش بشه. اونوقت میتونه خدایی کنه برای بچه».

۳. فرهنگ مدرسه: سومین مؤلفه مهم در ایجاد مدرسه دوست‌دار کودک «فرهنگ مدرسه» است که باید دو زیرمؤلفه داشته باشد:

۳-۱- دانش‌آموزمحوری: از نظر معلمان شرکت‌کننده در این تحقیق در مدرسه دوست‌دار کودک دانش‌آموزمحوری جزو فرهنگ مدرسه است. یعنی در همه ارکان مدرسه چه مدیریت، چه برنامه درسی، چه طراحی فضاها و امکانات آموزشی باید به نیازها و علائق دانش‌آموز توجه شود. معلم شماره ۶ معتقد است:

«مدرسه دوست‌دار کودک یعنی همون مدرسه دانش‌آموز محور؛ مدرسه‌ای که در همه تصمیماتش دانش‌آموز رو لحاظ می‌کنه؛ مدرسه‌ای که کودک ابتدایی رو به رسمیت بشناسه».

معلم شماره ۲۳ تأکید دارد که:

«این باید جزو فرهنگ مدرسه ابتدایی باشه که دانش‌آموز باید در همه تصمیمات لحاظ بشه؛ ببینیم بچه چی لازم داره؛ چی میخواد؛ چجوری بهتر میشه هادایش کرد».

۲-۳- از دانش‌آموز برای دانش‌آموز: معلمان شرکت کننده در این تحقیق به این موضوع توجه دارند که برای اینکه فرهنگ مدرسه دوست‌دار کودک باشد باید حتماً از نظرات خود دانش‌آموزان برای برنامه‌ریزی برای دانش‌آموزان استفاده شود. معلم شماره ۷ می‌گوید:

«تو مدرسه دوست‌دار کودک خیلی باید به آموزش همسال توجه بشه؛ بچه‌ها از همدیگه بهتر یاد میگیرن تا از بزرگتر».

معلم شماره ۱۲ تأکید دارد که:

«خیلی وقتا تو تصمیماتمون باید از نظر خود دانش‌آموزا برای فهمیدن خواسته‌ها و نیازهای بچه‌ها استفاده کنیم».

۴. خانواده: چهارمین مؤلفه مهم در مدرسه دوست‌دار کودک از منظر معلمان ابتدایی، توجه به نهاد خانواده است. کودک ابتدایی در مدرسه برای اولین بار از خانواده جدا شده و به تنهایی در محیط اجتماعی قرار می‌گیرد. به همین دلیل کیفیت زندگی او در مدرسه به شدت متأثر از وضعیت خانواده است.

۲-۴- مسائل اقتصادی خانواده‌ها: مدرسه دوست‌دار کودک در تعامل با خانواده به مسائل اقتصادی آن‌ها توجه دارد. معلم شماره ۸ می‌گوید:

«الان طوری شده که خانواده‌ها بخاطر مسائل اقتصادی هم مادر میره سر کار و هم پدر؛ صبح مدرسه میاد بچه رو می‌رسونه عصر پدره میاد می‌بردش؛ بچه خسته میشه و به اندازه کافی از حضور والدینش بهره‌مند نمیشه. اینجا وظیفه مدرسه سخت‌تره».

معلم شماره ۱۷ هم می‌گوید:

«الان جامعه ما به جورایی فاصله طبقاتیش بخاطر مسئله اقتصاد خانواده‌ها زیاد شده. والدینی که وضع اقتصادی بهتری دارن می‌تونن بچه شون رو ببرن مدرسه بهتر با امکانات و فضای بهتر».

۲-۴- مسائل اجتماعی خانواده‌ها: از نظر معلمان ابتدایی شرکت کننده در این تحقیق

مسائل اجتماعی خانواده‌ها بر کیفیت تحقق آرمان مدرسه دوست‌دار کودک تأثیرگذار است. معلم شماره ۲۳ می‌گوید:

«کودک خیلی آسیب پذیره. من بچه دوم ابتداییم مادر و پدرش درگیر مسئله خیانت هستند که الان خیلی زیاد شده تو جامعه. این بچه آسیب دیده. مدرسه باید بتونه کمکش کنه».

معلم شماره ۲ اشاره دارد که:

«درگیری خانواده‌ها در حال حاضر با مسائل اجتماعی مثل اعتیاد و خیانت و وابستگی بیش از حد به فضای مجازی باعث شده بچه‌ها آسیب‌هایی ببینن که مدرسه باید بتونه از طریق رابطه با والدین بچه‌ها تا جای ممکن برای حلشون کمک کنه».

۳-۴- تک‌والدی: یکی از مواردی که معلمان به آن اشاره داشتند، مسئله روند رو به

صعود تعداد موارد تک‌والد در مدارس ابتدایی است که باید در تعامل خانواده و مدرسه لحاظ شود. معلم شماره ۱۴ می‌گوید:

«الان طلاق خیلی زیاد شده؛ من دانش‌آموز تک‌والد زیاد دارم. در حالیکه قبلاً خیلی کمتر بود. مدارس ابتدایی باید الان این مسئله رو در نظر بگیرن».

معلم شماره ۱۵ نیز اشاره می‌کند:

«الان انگار جدا زندگی کردن زن و مرد خیلی داره جا میفته؛ این وسط بچه آسیب میبینه. ما دیگه تو مدرسه باید این مسئله رو در نظر بگیریم.»

۵. فضای فیزیکی: پنجمین مؤلفه مورد توجه معلمان ابتدایی، فضای فیزیکی مدرسه است. از نظر آنان توجه به چند بعد بسیار مهم است:

۵-۱- حیاط شاد: از نظر معلمان ابتدایی شرکت کننده در این تحقیق اولین رکن فضای مدرسه که باید به آن توجه شود حیاط مدرسه است؛ چرا که در مدارس ایران مهم‌ترین مکانی که قابلیت بازی کودکان را دارد، حیاط مدرسه است. معلم شماره ۱۱ می‌گوید:

«ما باید حیاط پویا داشته باشیم که بچه‌ها بتونن در اون، زمین بازی داشته باشن، فضایی برای کاشت گل و گیاه و آشنایی با جانوارن داشته باشن، بازی‌ها و فعالیت‌های دسته جمعی رو اجرا کنن، حتی میشه بعضی شب‌ها ستاره‌ها رو به بچه‌ها نشون داد البته آگه دود و دم تهران اجازه بده.»

معلم شماره ۱۸ ابراز می‌دارد:

«الان اومدن فضای یک خونه رو اختصاص دادن به مدرسه؛ حیاطش اینقدر کوچیکه که بچه‌ها همشون توش جا نمیشن زنگ تفریح. مدارس قدیم حداقل برای مدرسه بودن ساخته شده بود حیاط بزرگی داشت که بچه می‌تونست زنگ تفریح انرژی‌شو تخلیه کنه. کلا آگه برای حیاط مدرسه وقت بذاریم تو کلاس هم خیلی راحت تر خواهیم بود.»

۵-۲- کاربرد رنگ‌ها: اطلاع رسانی‌های این تحقیق بر نحوه کاربرد رنگ در مدرسه خیلی تأکید دارند. معلم شماره ۲۰ می‌گوید:

«روحیه بچه ابتدایی خیلی لطیفه، رنگ‌های شاد و جذاب بهش انرژی و انگیزه و شادابی میده. ما دختر اول دبستانمونو لباس سرمه‌ای یا طوسی می‌پوشیم یا آگه خیلی تلاش کنیم رنگ زرشکی یا آبی کاربنی و همه رو با همین یونیفرم‌ها می‌فرستیم مدرسه. چه اشکالی داره رنگ لباس‌هاشون متنوع و شادتر باشه.»

معلم شماره ۷ معتقد است:

«مدرسه باید از رنگ‌ها استفاده کنه اونم بر اساس روانشناسی رنگ‌ها. رنگ طوسی و کرم که به در و دیوار مدرسه هامون می‌زنیم با روحیه کودک سازگار نیست. تصور خوبی از مدرسه نداره.»

۳-۵- سرانه فضای آموزشی: از نظر معلمان این پژوهش میزان فضای اختصاص داده شده به کلاس و مدرسه تأثیر زیادی در رضایت کودک و معلم دارد. معلم شماره ۱۴ می‌گوید:

«ما ۴۰ تا بچه ابتدایی رو می‌فرستیم توی یک کلاس ۲۴ متری و انتظار داریم بشینه رو صندلی‌های خشک و درس یاد بگیره. معلومه تو این فضای کم همیشه کار کرد. بچه ابتدایی دوست داره از سر جاش بلند بشه، حرکت بکنه ... دانش‌آموز ابتدایی مخصوصاً کلاس اول تا سوم سختشه مدت زیاد روی یک بحث متمرکز بشه یا یک جا بشینه. توی فضای کم نه معلم می‌تونه از فعالیت بچه‌ها برای بهبود تدریس استفاده کنه و نه بچه‌ها راحتن.»

معلم شماره ۱۲ اشاره دارد که:

«هر چی اندازه کلاس متناسب تر با تعداد دانش‌آموز باشه بهتره برای کلاس

برنامه‌ریزی کرد...»

سؤال دوم: موانع تحقق مدرسه دوست‌دار کودک از منظر معلمان ابتدایی کدامند؟

جدول زیر، نتایج تحلیل مضمونی داده‌های حاصل از مصاحبه با شرکت کنندگان تحقیق را که پاسخگوی این سؤال می‌باشد، نشان می‌دهد:

جدول ۲. مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر (موانع تحقق مدرسه دوست‌دار کودک)

مضمون پایه	مضمون سازمان‌دهنده	مضمون فرا
کمبود بودجه		

مضمون پایه	مضمون سازماندهنده	مضمون فر
عدم حمایت سازمانی	زیرساختی	
ناکارآمدی نظام توانمندسازی معلمان		
بی‌انگیزگی		موانع تحقق مدرسه دو
ناتوانمندی	نیروی انسانی	
تجهیزات و امکانات	کالبدی	
معماری		

بر اساس یافته‌های جدول بالا، انگاره‌های معلمان ابتدایی شرکت کننده در این تحقیق در مورد موانع تحقق مدرسه دوست‌دار کودک را می‌توان در ۳ مضمون کلی قرار داد که عبارتند از موانع زیرساختی، نیروی انسانی و کالبدی. هر کدام از این مضامین حاصل فرایند کاهش داده‌ها^۱ در تحلیل کیفی و ادغام چندین زیر مضمون یا مضمون پایه هستند که در زیر شرح داده می‌شوند:

۱. موانع زیرساختی:

۱-۱. کمبود بودجه: از نظر معلمان ابتدایی شرکت کننده در این تحقیق یکی از مهم‌ترین موانع زیرساختی کمبود بودجه آموزش و پرورش بطور کلی و به تبع آن، کمبود بودجه مدارس است. معلم شماره ۵ می‌گوید:

«ما تو مدرسه‌ها مون همیشه با کمبود منابع مالی مواجهیم؛ برای انجام کوچکترین کاری مثل برگزاری کلاس‌های هنری یا مسابقات یا جشن‌ها باید دست به دامان والدین بشیم و از خود بچه‌ها پول بگیریم؛ در حالیکه همش آموزش و پرورش

تو تلویزیون اعلام می‌کنه مدارس دولتی نباید پول بگیرن؛ معلومه والدین همراهی نمیکنن برای تامین پول لازم».

معلم شماره ۱۶ می‌گوید:

«بینید همیشه وقتی داره بودجه کشور تصویب میشه چقدر سروصدا هست برای تخصیص بودجه به فلان مؤسسه‌ی حوزوی یا وحدت حوزه و دانشگاه و سایر وزارتخونه‌ها؛ ولی بودجه آموزش و پرورش همون کفاف حقوق معلما رو هم نمیده چه برسه به اینکه اینقدر پول به مدرسه بدن که بتونه استعداد تک تک دانش‌آموزا رو شکوفا کنه».

۱-۲. **عدم حمایت سازمانی:** بر اساس نظر معلمان شرکت کننده در این تحقیق، سازمان آموزش و پرورش در طراحی برنامه درسی و ساختار سازمانی خود هیچ توجهی به اصول کودک‌محوری و توجه به علایق فردی دانش‌آموزان نکرده است. معلم شماره ۲۲ می‌گوید:

«من اول سال می‌خواستم به هر بچه‌ای متناسب با روحیه و علایق خودش تمرین بدم؛ والدینشون شاکی شدن که به همه بچه‌ها مثل هم مشق نمیدی که برن از روی درس کتابشون رونویسی کنن! اداره هم منو خواست که چرا میخوای صدای والدین رو در بیاری؛ به همه مشق شب بده، اونم مثل هم».

معلم شماره ۱۴ می‌گوید:

«من معتقدم باید به علایق بچه‌ها توجه بشه. هر کدوم از بچه‌های کلاس من یک استعداد بالقوه دارن و من بخوبی اون رو میبینم اما آموزش و پرورش از من می‌خواد همین کتاب حجیمی رو که خودش بهم داده تا آخر سال تموم کنم...».

معلم شماره ۳ ابراز می‌دارد:

«اصلا مدارس (مخصوصا مدارس دولتی که وقت آموزشیشون معلومه) مگه وقت میکنند اقدام خلاقانه ای انجام بدن از بس مرتبا در حال جواب دادن به بخشنامه‌های آموزش و پرورش؟!».

۳-۱. **ناکارآمدی نظام توانمندسازی معلمان:** بر اساس نظر شرکت کنندگان این تحقیق یکی از موانع موجود، ناکارآمدی نظام توانمندسازی معلمان چه پیش از خدمت و چه ضمن خدمت در ایجاد شایستگی‌های لازم در معلمان برای بکارگیری روش‌های فعال تدریس و ایجاد نگرش مثبت به دانش‌آموز محوری بخصوص در بحث ایجاد موقعیت‌های یاددهی یادگیری برای دانش‌آموزان و ارزشیابی از آنان است. معلم شماره ۱۹ می‌گوید:

«تو دانشگاه فقط سر کلاس می‌گفتن از روش‌های فعال استفاده کنید اما خودتون از این روش‌ها استفاده نمی‌کردن که به عینه ببینیم. این حرف که باید استعداد دانش‌آموز شکوفا بشه فقط یه شعار بود، بیشتر درسامون درباره این بود که کتابای دبستان رو تحلیل می‌کردیم تازه اون هم آگه استادش این کاره بود خوب بود. ما وقتی وارد مدرسه شدیم تازه فهمیدیم باید چی یاد می‌گرفتیم و نگرفتیم.»
معلم شماره ۹ می‌گوید:

«ما بهمون میگن فلان مقدار ساعت ضمن خدمت باید داشته باشید. الان که دیگه ضمن خدمت‌ها مجازی هم شده. همکارای ما فقط میرن مدرک دوره‌های ضمن خدمت رو میگیرن برای ارتقاشون اما چیزی به تواناییهامون اضافه نمیکنه.»

۲. نیروی انسانی:

۲-۱. **بی‌انگیزگی:** در دیدگاه معلمان شرکت کننده در تحقیق، یکی از مهم ترین موانع که مرتبط با نیروی انسانی آموزش و پرورش است، مسئله «بی‌انگیزگی» است. این بی‌انگیزگی هم در معلمان و هم در مدیران مدارس دیده می‌شود. معلم شماره ۷ می‌گوید:

«معلم مدرسه‌ای که دوست‌دار کودکه خودش عاشق بچه‌هاست و از کار با اونها لذت می‌بره. خیلی از همکارای ما فقط بخاطر اینکه شغلی داشته باشند وارد معلمی شدن و فقط میخوان سال تحصیلی تموم بشه. انگیزه‌ای برای اینکه بچه‌ها

رو درک کنن و با تک تکشون ارتباط صمیمی برقرار کنن ندارن. فقط می‌خوان اون کتابی که بهشون گفته شده تمومش کنن».

معلم شماره ۱۲ می‌گوید:

«وقتی من به مدیر میگم میخوام بچه‌هامو ببرم بیرون از مدرسه مثلاً توی پارک این مبحثو بهشون یاد بدم، میگه تو هم دنبال دردمسری‌ها! این کارا رو بکنی مثلاً حقوقت رو زیاد میکنن یا میگن دستت درد نکنه؟!».

۲-۲. ناتوانمندی: دومین مانع مرتبط با نیروی انسانی از نظر معلمان شرکت‌کننده در تحقیق، ناتوانمندی معلمان و مدیران مدارس در زمینه بکارگیری اصول و روش‌های کودک‌محور است. معلم شماره ۲۱ می‌گوید:

«معلم ما باید خودش بتونه استعدادهای بچه‌ها رو شناسایی کنه؛ علائقتش رو بشناسه؛ فعالیت‌های کلاسش رو بر مبنای اون تهیه کنه؛ نمیتونه چون بلد نیست دلش هم نمیخواد یاد بگیره».

معلم شماره ۸ می‌گوید:

«معلم ما، مدیر ما، کادر مدرسه ما اغلب اصلاً نمیدونن چطور باید یک کلاس یا یک مدرسه رو طوری مدیریت کرد که به تک تک بچه‌ها توجه بشه و در تصمیم‌گیری‌ها به دانش‌آموزها داده بشه».

۳. کالبدی

۳-۱. تجهیزات و امکانات: از نظر معلمان شرکت‌کننده در پژوهش، مدارس امکانات و تجهیزات کالبدی لازم برای تحقق مدرسه دوست‌دار کودک را ندارند. کمبود سرانه فضای آموزشی، کمبود امکانات آموزشی و کمک آموزشی و مجهز نبودن به تجهیزات فناوری از جمله این کاستی‌هاست. معلم شماره ۵ می‌گوید:

«من میگم بچه اول ابتدایی مخصوصاً پسرا رو همیشه یک جا نشوند و بهش گفت درس حفظ کن. باید بازی کنه، جا داشته باشه حرکت کنه و در عین حال که

فعالیت فیزیکی‌ش رو داره یاد هم بگیره. الان من ۴۵ تا دانش‌آموز دارم توی یک کلاس نهایتاً ۴۰ متری. باید همش بهشون بگم این بازی رو همون سر جای خودتون انجام بدید. تازه کلاسایه جوریه نیست که صدا بیرون نره؛ وقتی باهاشون بازی‌هایی می‌کنم که احتیاج داره مثلاً بارش فکری داشته باشه، کلاسای بغلی و مدیر و معاون همه سر من خراب میشن که کلاست خیلی شلوغه».

معلم شماره ۱۳ اشاره می‌کند که:

«من خیلی وقتاً می‌خوام به بچه‌ها فیلم نشون بدم تا براشون انگیزه ایجاد بشه، اما مدرسه‌مون ویدئوپروژکتور نداره تو کلاس که بتونم ازش استفاده کنم».

۲-۳. **معماری:** بر اساس نظر معلمان ابتدایی این تحقیق، در طراحی مدارس باید به اصول معماری مختص آن‌ها از نظر نور، صدا، رنگ، ارتفاع سقف و مانند آن توجه ویژه نمود که متأسفانه در بسیاری از مدارس رعایت نشده است. معلم شماره ۱۱ می‌گوید:

«طراحی مدرسه ما طوریه که اگه نوبت صبح باشیم بیش از حد نور تو کلاس می‌خوره و اگه نوبت عصر باشیم باید لامپ روشن کنیم. این محیط خیلی برای کودک جذاب نیست».

معلم شماره ۲ می‌گوید:

«کف حیاط مدرسه ما و بیشتر مدرسه‌های دولتی آسفالته. یعنی اگه بچه خواست بدوه هم امنیت نداره. اگه بخوره زمین حتماً آسیب مبینه. پس معاون مجبوره همش بگه بچه‌ها حق ندارید زنگ تفریح بدوید. یعنی تفریح رو هم ازشون تو زنگ تفریح می‌گیریم».

بحث و نتیجه‌گیری

مقاله حاضر به دنبال دریافت پنداره‌های معلمان ابتدایی از مؤلفه‌ها و موانع «مدرسه دوست‌دار کودک» بوده است. در پژوهش‌هایی که در کشور ما صورت گرفته است عمدتاً به مفهوم «دوست‌دار کودک» در عبارت‌هایی چون شهر دوست‌دار کودک،

مدرسه دوست‌دار کودک، محیط‌های درمانی دوست‌دار کودک از دیدگاه معماری و زیبایی‌شناختی توجه شده است. اما تحقیق حاضر به دنبال آن بوده است که بفهمد معلمان ابتدایی بعنوان اصلی‌ترین عوامل انسانی در ارتباط با کودکان در مدارس چه درکی از مفهوم مدرسه دوست‌دار کودک و مؤلفه‌ها و موانع آن دارند. بر اساس یافته‌های این تحقیق، ۵ مؤلفه مهم در ادراکات معلمان ابتدایی از مفهوم مدرسه دوست‌دار کودک وجود دارد که عبارتند از برنامه درسی، معلم، فرهنگ مدرسه، تعامل خانواده و مدرسه و فضای فیزیکی. همچنین ۳ مانع اصلی بر سر راه تحقق چنین مدرسه‌ای، مشتمل بر موانع زیرساختی، نیروی انسانی و کالبدی می‌باشد.

چنانچه یافته‌های این تحقیق را با تحقیقات مرتبط با مفهوم «مدرسه دوست‌دار کودک» مقایسه کنیم متوجه می‌شویم که با وجود آنکه اغلب معلمان ابتدایی شرکت‌کننده در این تحقیق با مفاهیم نظری «مدرسه دوست‌دار کودک» آشنا نیستند اما بر اساس تجربه خود از حرفه‌ی معلمی و مفهوم «تربیت کودک» و همچنین تجربیات زیسته خود در دوره دانش‌آموزی به همان مؤلفه‌هایی اشاره کرده‌اند که در سایر تحقیقات اشاره شده است. پیتو (۲۰۲۱)، کوبان اوقلو و سویم (۲۰۱۹)، یونیسف (۲۰۰۶)، باقری کراچی و دیگران (۱۴۰۱) و ذاکری و هنرمند (۱۳۹۶) نیز بر موارد مشابهی تأکید کرده‌اند. مثلاً سازمان یونیسف در دستنامه انتشار یافته در سال ۲۰۰۶ با بررسی مدارس ۲۵ کشور دنیا، چندین بعد مهم در تحقق مدرسه دوست‌دار کودک را مورد تأکید قرار داده است: موقعیت، طراحی و ساخت مدرسه؛ اجتماع و فرهنگ مدرسه؛ و فرایندهای یاددهی-یادگیری. در همه این تحقیقات بر توجه به حقوق و نیازهای کودک، ارتباط مدرسه با اجتماع و خانواده، توجه به مسائل ایمنی و بهداشتی دانش‌آموزان، تامین امکانات کالبدی مورد نیاز تأکید شده است. اما، نتایج تحقیق حاضر نشان می‌دهد که معلمان شرکت‌کننده در این تحقیق به عامل بهداشت جسم کودک اشاره نکرده‌اند حال آنکه، یکی از اصول ایده‌ی مدرسه دوست‌دار کودک که از سوی یونیسف مطرح شده است تامین بهداشت جسمی کودکان می‌باشد. مثلاً پیتو

(۲۰۲۱)، چروتوو و دیگران (۲۰۲۱)، سلیم و دیگران (۲۰۲۰)، کویان اوقلو و سویم (۲۰۱۹)، یونیسف (۲۰۰۶) و باقری کراچی و دیگران (۱۴۰۱) یکی از ویژگی‌های مدارس دوست‌دار کودک را تامین نیازهای بهداشت و سلامت کودکان از طریق فعالیت‌هایی چون معاینات پزشکی و دندان‌پزشکی بصورت دوره‌ای در مدارس دانسته‌اند. از طرف دیگر، در حالیکه در این تحقیقات بطور مشترک بر ۵ عامل دانش-آموز، اجتماع، والدین، فضای فیزیکی و تمهیدات بهداشت جسم و روان تاکید شده است؛ در تحقیق حاضر مؤلفه‌ی دیگری نیز مورد توجه جدی قرار گرفته است و آن، عامل برنامه درسی است. در تبیین این تفاوت، شاید بتوان گفت که معلمان شرکت‌کننده در تحقیق در بافت نظام آموزشی متمرکز ایران فعالیت دارند که مبتنی بر برنامه‌های درسی موضوع-محور است و عمدتاً بر تدریس موضوعات درسی بعنوان اساسی‌ترین وظیفه معلم ابتدایی تاکید دارد؛ در نتیجه، فکر و عمل معلمان ابتدایی را شدیداً تحت تاثیر قرار می‌دهد.

همچنین، در مورد چالش‌های مدرسه دوست‌دار کودک میان این تحقیق و سایر تحقیقات در برخی مؤلفه‌ها همپوشانی و در برخی مؤلفه‌ها تفاوت وجود دارد. بنظر می‌رسد، بافت جامعه‌ای که تحقیق در آن صورت گرفته است تاثیر جدی در نتیجه تحقیقات در مورد چالش‌های مدرسه دوست‌دار کودک دارد. همچنانکه، یونیسف (۲۰۰۶، ص ۳۵) نیز خاطرنشان می‌کند که برای تحقق مدرسه دوست‌دار کودک باید با توجه به سطح توسعه‌یافتگی جوامع برنامه‌ریزی صورت گیرد. مثلاً در برخی جوامع مهم‌ترین چالش موجود، تامین آب سالم برای کودکان است و در برخی جوامع بر نحوه شکوفاسازی استعدادهاى فرد فرد کودکان تاکید می‌شود. تحقیق حاضر نشان می‌دهد از دیدگاه معلمان ابتدایی شرکت‌کننده در آن، عواملی چون کمبود بودجه، عدم حمایت سازمانی، ناکارآمدی نظام توانمندسازی معلمان، بی-انگیزی و ناتوانمندی نیروی انسانی، فقدان تجهیزات و امکانات لازم و ضعف در اصول معماری مدارس جزو موانع تحقق مدرسه دوست‌دار کودک هستند. سلیم و دیگران (۲۰۲۰) در مورد چالش‌های موجود در مدارس پاکستان بیشتر بر توجه

نکردن به دانش‌آموزان محروم از تحصیل، مشارکت نداشتن مدارس با سازمان‌های محلی و نداشتن ضوابط برای جلوگیری از خشونت علیه کودکان متمرکز بوده‌اند. پژوهش چروتو و دیگران (۲۰۲۱) در کنیا بر کمبود نیروی انسانی دارای مهارت و دانش لازم، تعدد موارد فرار از مدرسه و زیاد بودن تعداد دانش‌آموزان بعنوان چالش تاکید دارند. فطریانی^۱ و دیگران (۲۰۲۱) از مهم‌ترین چالش‌های پیاده‌سازی طرح مدارس دوست‌دار کودک در کشور اندونزی به کمبود منابع و امکانات، کلاس‌های شلوغ و روش‌های تدریس قدیمی اشاره دارند که دو مورد اخیر در کاهش علاقه دانش‌آموزان به یادگیری و حتی ترک تحصیلی آنها تأثیر دارد.

با توجه به مباحث بالا، می‌توان نتیجه گرفت که معلمان ابتدایی درک مناسبی از مفهوم مدرسه دوست‌دار کودک دارند و بر اساس تجربه زیسته خود به عنوان معلم در مورد آن انگاره‌های مثبتی دارند. اما تحقق آن در شرایط حاضر را بسیار دشوار می‌دانند. از یک سو، نظام برنامه‌ریزی متمرکز کشور ایران که امکان توجه به تفاوت‌های فردی کودکان را محدود می‌سازد به عنوان مانعی بر سر راه تحقق مدرسه دوست‌دار کودک عمل می‌کند. همچنین، بودجه کافی به مدارس برای تحقق الزامات مدرسه دوست‌دار کودک اختصاص نمی‌یابد. از سوی دیگر، بسیاری از مدیران و معلمان ابتدایی واجد شرایط لازم برای تحقق این نوع مدرسه نیستند؛ چراکه برخی از معلمان به دلیل وضعیت نامساعد اقتصادی و نارضایتی که از پایین شمردن جایگاه معلم در جامعه دارند به اندازه کافی برای وظیفه معلمی خود در مقطع ابتدایی وقت اختصاص نمی‌دهند. برخی از آنان دانش روانشناختی لازم را ندارند و برخی بدون علاقه به شغل معلمی و بدون علاقه به کودکان و بر اساس شرایط نابسامان بازار کار در جامعه ایران وارد حرفه معلمی شده‌اند. از دیگر سو، فرهنگ اغلب مدارس ابتدایی ایران دانش‌آموز محور نیست و عمدتاً دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌های مدارس جایگاهی ندارند. وجه دیگر این است که بسیاری از مدارس در تعامل میان خانواده و مدرسه مشکل دارند و

ارتباط مناسب و کافی با خانواده برقرار نمی‌کنند. از نظر فضای فیزیکی هم مدارس با توجه به مسئله کمبود بودجه آموزشی با مشکلات عدیده روبرو هستند. بر این مبنای، تحقق مفهوم مدرسه دوست‌دار کودک در جامعه ما با دشواری‌های زیادی روبروست که نیاز به اصلاح دیدگاه‌ها نسبت به تعلیم و تربیت در سطح کلان و اصلاح ساختار و فضای مدارس ابتدایی در سطح میانه دارد.

پیشنهادات

بر مبنای یافته‌های این پژوهش پیشنهاد می‌شود که:

- دوره‌های توانمندسازی پیش و ضمن خدمت معلمان ابتدایی به شیوه‌ای برنامه‌ریزی و طراحی شوند که معلمان را به دانش، نگرش و مهارت‌های لازم برای توجه به نیازها و علایق و مقتضیات کودک ابتدایی آماده سازند.
- سازوکارهایی برای درآمدزایی مدارس طراحی شود تا از یک سو، مدرسه از یک محیط ایزوله دور از اجتماع به محیط پویای اجتماعی تبدیل شود و از سوی دیگر، امکان درآمدزایی حاصل شود تا از این طریق برای تامین امکانات و تجهیزات لازم برای مدرسه دوست‌دار کودک دچار مشکل نباشد.
- برنامه‌ریزان درسی دوره ابتدایی در طراحی برنامه‌های درسی توجه بیشتری به علایق کودکان و امکان پرورش استعدادهای فرد آنان داشته باشند.

منابع

- باقری کراچی، امین؛ صادقی، سهراب و ایمنی، محمد امین. (۱۴۰۱). طراحی چارچوب مفهومی مدرسه دوست‌دار کودک در ایران. تفکر و کودک. انتشار آنلاین از ۲۴ مرداد ۱۴۰۱.
- اسکایرو، مایکل استفن (۱۳۹۳). نظریه برنامه درسی (ترجمه افسانه کلباسی، پوران خروشی، زینب‌السادات اطهری و وحید عشوریون). اصفهان: شوناز.
- به‌نیا، بهنام؛ خیراللهی، مهران؛ صحراگرد، مهدی و سلطانی‌فر، عاطفه (۱۳۹۹). آموزه‌های مشارکت کودکان در فرآیند طراحی معماری فضاهای دوست‌دار کودک (مطالعه موردی:

فضاهای درمانی شهر بجنورد). نشریه اندیشه معماری، دوره ۴، شماره ۷، فروردین ۱۳۹۹،

صص ۵۸-۷۷

حسینمردی، علی اصغر؛ قربان شیرودی، شهره؛ زربخش بحری؛ محمدرضا و تیزدست، طاهر. (۱۳۹۹). تدوین مدل ساختاری برای پیش بینی پیشرفت تحصیلی، اشتیاق به مدرسه و احساس تعلق دانش‌آموزان به مدرسه با واسطه‌گری انگیزش پیشرفت تحصیلی. فصلنامه سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت. شماره ۴، صص ۱۲۸-۱۳۶.

دانایی فرد، حسن و کاظمی، سید حسین. (۱۳۸۹). ارتقای پژوهش‌های تفسیری در سازمان: مروری بر مبانی فلسفی و فرایند اجرای روش پدیدارنگاری. مطالعات مدیریت بهبود و تحول، دوره ۲۰، شماره ۶۱، صص ۱۲۱-۱۴۷.

ذاکری، سید محمد حسین و هنرمند، صدیقه. (۱۳۹۶). سنجش رضایت محیطی دانش‌آموزان از مؤلفه‌های محیطی مدرسه؛ مطالعه موردی چهار مدرسه نوساز و فرسوده ابتدایی در شیراز. فصلنامه صفا، دوره ۳۲، شماره ۹۷، صص ۱۹-۳۴.

زلالی، بهروز و قربانی، فاطمه. (۱۳۹۳). مقایسه انگیزش تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان با و بدون نارساخوانی. ناتوانی‌های یادگیری، دوره ۳، شماره ۴، صص ۴۴-۵۶.

سلیمی، مهدی؛ جلالی، مهیا و یوسفی تذکر، مسعود. (۱۳۹۸). اصول طراحی باغ مدرسه و نقش آن در کیفیت آموزش. فصلنامه شباک، دوره ۵، شماره ۵۰، صص ۷-۱۵.

عابدی جعفری، حسن؛ تسلیمی، محمدسعید؛ فقیهی، ابوالحسن و شیخ زاده، محمد. (۱۳۹۰). تحلیل مضمون و شبکه مضامین: روشی ساده و کارآمد برای تبیین الگوهای موجود در داده‌های کیفی. اندیشه مدیریت راهبردی (اندیشه مدیریت)، دوره ۵، شماره ۱۰، صص ۱۵۱-۱۹۸.

عظیمه، ملایی نژاد. (۱۳۹۵). صلاحیت‌های حرفه‌ای مطلوب دانش‌جو معلمان دوره آموزش ابتدایی. نوآوری‌های آموزشی، شماره ۴۴، صص ۳۳-۶۲.

کاشانی جو، خشایار؛ هرزندی، سارا و فتح‌العلومی، ایل‌ناز. (۱۳۹۲). بررسی معیارهای طراحی مطلوب فضای شهری برای کودکان، نمونه موردی: محله نظامیه تهران. فصلنامه معماری و شهرسازی آرمان شهر، دوره ۵، شماره ۱۱، صص ۲۳۹-۲۴۹.

کیانی، اکبر؛ اسماعیل زاده کواکی، علی. (۱۳۹۱). تحلیل و برنامه‌ریزی «شهر دوستدار کودک» (CFC) از دیدگاه کودکان. مطالعه موردی: قوچان. باغ نظر، دوره ۹، شماره ۲۰، صص

۵۱-۶۲.

میرزایی، رضا و صیاد اربابی، خدیجه. (۱۳۹۹). طراحی مرکز دوست‌دار کودک با در نظر گرفتن پرورش خلاقیت کودکان؛ نمونه موردی شهر مشهد. فصلنامه شباک، شماره ۲، پیاپی ۵۳،

صص ۱۲۷-۱۴۷.

نجفی، مسعود؛ دویران، اسماعیل و نورعلی‌شاهی، جمشید. (۱۳۳۱). اصول طراحی زمین بازی کودکان براساس تصورات کودکان، نمونه موردی: پارک‌های منطقه یک شهر زنجان.

معماری سبز، دوره ۳، شماره ۶، صص ۴۵-۵۵

آل حسینی، فرشته (۱۳۹۳). تدریس به عنوان رشته عملی. فصلنامه مطالعات برنامه‌دستی ایران، دوره ۸، شماره ۳۲، صص ۴۱-۶۶.

خسروی، رحمت‌الله. (۱۳۹۳). تبیین و نقد آزادسازی برنامه‌دستی و ارائه الگویی برای نظام برنامه‌ریزی درسی ایران با تاکید بر نظریه عملگرایی شواب و چگونگی کاربست آن در یک استان کشور (مورد استان زنجان). رساله منتشر نشده دکتری. دانشگاه تربیت مدرس.

Attride-Stirling. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, Vol. 1, pp. 385-407.

Arifin, M., Sudarmo, S., & Sudibyo, D. (2019, May). The Implementation of Child-Friendly Schools: Challenges and Obstacles in the Era of Technological and Information Advancement. In *First International Conference on Progressive Civil Society (ICONPROCS 2019)* (pp. 34-37). Atlantis Press.

Azarniyad A, Sharifi G, Madani M, Khanbani M. (2015). The relationship between academic self-efficacy and the sense of belonging to school: a mediating role of future orientation. *National Congress of Child and Adolescent Psychology of Iran*, Tehran, Shahid Beheshti University, November 16-17, pp. 15-30.

Fraser, B. J. (2012). *Science Education: A Handbook of Science Education*. New York: Springer, 2012, pp. 1191-1239.

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, Vol. 3, Issue 2, pp. 77-101.
- cfc/france
- Cheruto, Grace, Daniel Allida, and Catherine Amimo. (2021). "Implementation of CFS Program and Its Challenges in Chesumei Sub-County, Nandi County, Kenya."
- Cobanglu, F. & Sevim, S. (2019). Child-Friendly Schools: An Assessment of Kindergartens. *International Journal of Educational Methodology*, Volume 5, Issue 4, Pages: 637-650
- Environment, 56 (2012), pp. 335-345.
- Fauziati, E. (2016). *Child Friendly School: Principles and Practices*.
- Fitriani, S., & Qodariah, L. (2021). A Child-Friendly School: How the School Implements the Model. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(1), 273-284.
- H.Mastouka,R.2010,student performance and high school landscape. *journal of landscape and urban planning*,1-10.
- Iman, M. T. (2015). *Qualitative research methodology*, Qom, Field and University Research Institute.
- Aldridge, J. M. & Fraser, B. J. . (2011). fff fects ddd ttt rrmittt s ff outcomes-fssss dd laarii gg iiii rmmittt """" Crr ri.. """" . 26, no. 1, pp. 5-31, 2011.
- Pepito, R. D. (2021). *Child-Friendly School System On The School Performance: Cfss Program Model*.
- Saleem, A., Shaheen, I., & Zahid, H. (2020). Assessment Of Child-Friendly Environment In Public Schools. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, 17(9), 9535-9556.
- Shaari A S, Yusoff N M, Ghazali I M, Osman Rafisah H j, Dzahir Nur FM. (2014). The relationship between lecturers teaching style And Academic Engagement. *Social and Behavioral Sciences*. 118; 10-20.
- Smith J, Girard S, St-Amand J. (2017). Sense of Belonging at School: Defining Attributes, Determinants, and Sustaining Strategies. *IAFOR Journal of Education*. 5; 105-119.
- Thomas, Shinto., Alphonsa Jose, K., & Aneesh Kumar, P. (2018). Child friendly schools: Challenges and issues in creating a positive and protective school environment. *Positive Schooling and Child Development*, 233-248.

- UNICEF (2006). Child-friendly schools manual. New York: UNICEF division of communication.
retrieved march, 2011, from <http://childfriendlycities.org/building-a-cfc/indicatorscriteriafor->
- Veiga F.H. (2016) .Assessing student Engagement in School: Development and validation of a four-dimensional scale. Procedia - Social and Behavioral Sciences. 217; 813-819.
- Vine, K. (2006). Comparison of Performance of CFS Schools with Non CSS IIIIII 1 in tee 6666 6 reee 5 mmmittt iss in tee aaaaaaa-UNICEF. Retrieved from, <http://www.unicef.org/>.

