



جغرافیا و روابط انسانی، تابستان ۱۴۰۵، دوره ۹ شماره ۲، صص ۴۸۷-۴۴۵

تحلیل چالش‌های پیاده سازی اصول مدرسه دوستدار کودک در فضاهای آموزشی شهری (مطالعه موردی: دبیرستان‌های متوسطه دوم شهر اسلام آباد غرب)

صفیه دامن باغ^{۱*}، مهناز حسینی سیاه گلی^۲، جمال نجفی

۱- پژوهشگر پسادکترای جغرافیا و برنامه‌ریزی شهری، دانشگاه شهید چمران اهواز، دبیر جغرافیا شهرستان اسلام آباد غرب
safiyeh_damanbagh@yahoo.com

۲- پژوهشگر پسادکترای جغرافیا و برنامه‌ریزی شهری، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

۳- مدیر پژوهش‌سرای دانش آموزی، مرکز آموزش و پرورش شهرستان اسلام آبادغرب

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۵/۲۱

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۶/۲۶

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۳/۲۰

چکیده

هدف پژوهش حاضر شناسایی و تحلیل چالش‌ها و موانع موجود بر سر راه پیاده‌سازی اصول مدارس دوستدار کودک در محیط‌های آموزشی دبیرستان‌های دوره دوم شهر اسلام‌آباد غرب است. این مطالعه با استفاده از روش تحقیق توصیفی-تحلیلی انجام شده است. جمع‌آوری داده‌ها و اطلاعات مربوط به عوامل و موانع تحقق سطوح مختلف مدرسه دوستدار کودک در دبیرستان‌های دوره دوم اسلام‌آباد غرب از طریق نظرسنجی از ۵۰ نفر از کارشناسان و متخصصان (شامل معلمان این دبیرستان‌ها و مراکز پژوهشی) و بر اساس روش دلفی صورت پذیرفته است. در این راستا، چهار بُعد کالبدی، اجتماعی، آموزشی و روان‌شناختی به عنوان موانع اصلی مؤثر بر عدم دستیابی به پیاده‌سازی اصول مدرسه دوستدار کودک در محیط‌های آموزشی دبیرستان‌های دوره دوم اسلام‌آباد غرب، با استفاده از مدل‌سازی تفسیری-ساختاری (ISM) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته‌اند. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که اساسی‌ترین موانع پیاده‌سازی اصول مدرسه دوستدار کودک در دبیرستان‌های اسلام‌آباد غرب، مستقیماً به سطح اول و مسائل بنیادینی چون عدم ایمنی، بی‌توجهی به نیازهای ویژه، فضاهای نامناسب (رنگ، بازی، بهداشت، امکانات، آرامش)، فقدان جو صمیمانه و روابط مثبت، و نبود احساس امنیت و تعلق بازمی‌گردد. این موانع با بالاترین قدرت نفوذ، به عنوان موانع کلیدی و اصلی شناخته شده‌اند. بنابراین، هر تصمیمی در راستای پیاده‌سازی این اصول، نیازمند توجه جدی و اولویت‌بندی رفع این موانع حیاتی است در نهایت پیشنهادها ارائه شده است.

واژگان کلیدی: مدرسه دوستدار کودک، فضاهای آموزشی شهری، مدل‌سازی ساختاری-تفسیری، شهر اسلام آباد

غرب

آموزش کوششی آگاهانه و برنامه‌ریزی شده برای ایجاد فضای یادگیری و فرآیند یادگیری است تا دانش آموزان پتانسیل خود را برای داشتن قدرت معنوی دینی، خویشتن داری، شخصیت، هوش، منش شریف و هم‌چنین مهارت‌های لازم برای خود، جامعه، ملت به طور فعال توسعه دهند (Cobanoglu et al, 2018: 467). در این زمینه یکی از مهم‌ترین نهادهای اجتماعی که بر رشد و بالندگی کودکان و نوجوانان اثر دارد، نهاد آموزش و پرورش است. مدرسه نیز اولین محیط اجتماعی است که کودک به طور 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 (سلطانی‌نژاد و صفیان بلداجی، ۱۴۰۲: ۱۷۰). آموزش و پرورش نه تنها متخصص تولید می‌کند، بلکه به پرورش فردی با اخلاق و رفتار خوب برای حضور در جامعه، ملت و دولت مطابق با هنجارها و قوانین حاکم نیز کمک می‌کند (Yoder & Denhardt, 2019: 61). در واقع مدرسه یک مؤسسه آموزشی است که تمرکز اصلی بر رشد فکری و اخلاقی دانش‌آموزان خود دارد (Abdallah & Mahmood, 2024: 17). از این رو، انتظار می‌رود آموزش برای دانش‌آموزان به عنوان یک فرد دارای شخصیت قوی، یک نوع ایده‌آل‌گرایی باشد تا بتوانند هوش فکری و انسجام خود را بیشتر پرورش دهند (Rusilowati et al, 2024: 141)؛ چراکه دانش‌آموزان به عنوان ذینفعان اصلی، اولین افرادی هستند که تفاوت‌های بزرگی را با فرآیند یادگیری و محیط مدرسه احساس می‌کنند تا بتوانند خلاقیت و نوآوری خود را بروز دهند و حوزه‌های یادگیری شناختی، عاطفی و روانی حرکتی خود را توسعه دهند. آن‌ها هم‌چنین باید در طول فرآیند یادگیری احساس راحتی، امنیت و لذت داشته باشند (Aziz et al, 2025: 372). در این راستا در عصر حاضر، توسعه آموزش در محیط مدرسه با ویژگی‌های مختلفی انجام می‌شود که می‌تواند باعث ایجاد احساس راحتی در دانش‌آموزان شود (Sapsağlam & Eryılmaz, 2024: 13). این ویژگی‌ها شامل مدارس دوستدار کودکان، مدارس یکپارچه، مدارس بین‌المللی، مدارس شخصیت، مدارس طبیعت، مدارس هوش چندگانه و غیره است. هدف استفاده از شعارها و نام‌های ویژه برای مدرسه، تشویق مدارس به سمت بهتر شدن است. در این زمینه مفهوم مدارس دوستدار کودک^۱ یکی از مفاهیم مورد توجه در طی سال‌های اخیر بوده و رؤیایی برای هر دانش‌آموز و والدین است زیرا در این مدارس دانش‌آموزان با احساس شادی و آرامش به یادگیری آکادمیک می‌پردازند (Rahmawati et al., 2024: 260). از طرفی والدین نیز اگر فرزندانشان به مدرسه‌ای بروند که یادگیری مطابق با رشد کودکان را فراهم کند، والدین احساس آرامش خواهند کرد (Chu et al, 2024: 245). در واقع اصول اساسی مدرسه دوستدار کودک از کنوانسیون سازمان ملل متحد در مورد حقوق کودک^۲ ایجاد شده است. این اصل به عنوان راهنمای مدیریت مدرسه و کلاس به منظور اطمینان از حق دسترسی همه کودکان به آموزش با کیفیت ایجاد شده است. در این راستا مدل^۳ فضاهای دوستدار کودک توسط یونیسف به عنوان تلاشی برای توسعه آموزش با کیفیت برای همه کودکان با در نظر گرفتن سه حقوق اساسی کودک: تأمین، حمایت و مشارکت ایجاد شد (Babaei & Taghipour, 2024: 155).

^۱ . Children Friendly Schools

^۲ . Convention on the Rights of the Child (CRC).

^۳ . Child Friendly Spaces (CFS)

مدرسه دوستدار کودک هم‌چنین به عنوان جزئی جدایی‌ناپذیر از وجود برنامه‌ای برای توسعه یک شهر شایسته کودک ایجاد شده است، زیرا یکی از زمینه‌های تحقق شهر شایسته کودک، از طریق وجود مدارس دوستدار کودک است. بر این اساس می‌توان گفت که مدارس دوستدار کودک یکی از شاخص‌های مهم ارزیابی شهرهای دوستدار کودک است. در این زمینه انتظار می‌رود که برنامه مدارس دوستدار کودک حقوق کودکان را برآورده، تضمین و محافظت کند، هم‌چنین اطمینان حاصل کند که واحد آموزشی قادر به توسعه علایق، استعدادها و توانایی‌های کودکان است و کودکان و نوجوانان را آماده می‌کند تا مسئولیت‌پذیری، زندگی دوستانه، محترمانه و مشارکتی برای پیشرفت را داشته باشند (Shen., 2024:17). بنابراین از واحدهای آموزشی انتظار می‌رود علاوه بر نسلی باهوش، نسلی عاطفی و معنوی را نیز تربیت کند. بنابراین وجود مدارس دوستدار کودک می‌تواند نقش بسزایی در رشد و تکامل و شکل‌گیری شخصیت شخصیتی کودکان و نوجوانان از سنین پایین داشته باشد (Fan, 2024:30).

با توجه به زمینه‌های فرهنگی متفاوت جوامع، پیاده‌سازی مدل مدرسه دوستدار کودک در هر کشور متفاوت است. در خصوص اجرای طرح مدرسه دوستدار کودک در نظام آموزشی کشورهای مختلف تحقیقات متعددی صورت گرفته است. به طور کلی مرور ادبیات پژوهش درباره مدارس دوستدار کودک نشان می‌دهد که برخی از این پژوهش‌ها بر چالش‌های اجرای طرح مدرسه دوستدار کودک متمرکز بوده‌اند و به موارد مختلفی در این زمینه اشاره کرده‌اند. بررسی پژوهش‌های انجام شده در ایران نشان می‌دهد که بیشتر پژوهش‌ها در حوزه معماری انجام شده است. این حال لازم است در نظام آموزشی ایران نیز به بررسی و تحلیل وضعیت شاخص‌های مدرسه دوستدار کودک و موانع تحقق و اجرای این نوع مدارس پرداخته شود. متأسفانه، بسیاری از مدارس امروزی به ویژه در کشور (سلطانی‌نژاد و صفیان بلداجی، ۱۴۰۲:۱۷۱) و از جمله مدارس و دبیرستان‌های شهر اسلام آباد غرب هنوز نتوانسته‌اند به طور کامل به این مفهوم دست یابند. به طوری که در دبیرستان‌های دوره دوم متوسطه شهر اسلام آباد غرب، با وجود تلاش‌های صورت گرفته، دستیابی به مدارس دوستدار کودک با موانع و چالش‌های متعددی مواجه هستند. این مسائل در زمینه‌های مختلف آموزشی، اجتماعی، کالبدی و غیره است (مطالعات میدانی نگارندگان). بنابراین پژوهش حاضر در راستای پاسخ‌گویی به این سؤال است که موانع و چالش‌های توسعه مدارس دوستدار کودک از نگاه دبیران و مدیران دبیرستان‌های شهر اسلام آباد غرب کدامند؟

۲. پیشینه‌ی پژوهش

مفهوم شهر دوستدار کودک و در راستای آن طراحی فضاهای آموزشی و مدارس دوستدار کودک، مبحثی است که در سال‌های اخیر توجه بسیاری را به خود جلب کرده است. این رویکردها، با تمرکز بر نیازها و ویژگی‌های رشدی کودکان و نوجوانان، به دنبال ایجاد محیط‌هایی هستند که یادگیری را لذت‌بخش و مؤثر سازد. در زمینه‌ی مدرسه دوستدار کودک تا کنون پژوهش‌های متعدد خارجی و داخلی انجام شده است که در جدول (۱) گزیده‌ای از این پژوهش‌ها نشان داده شده است.

جدول ۱: گزیده‌ای از پژوهش‌های انجام شده در زمینه مدرسه دوست‌دار کودک

محقق	سال	عنوان	نتیجه
آرازو ^۱	(۲۰۲۳)	تعیین اثربخشی اجرای سیستم مدرسه دوست‌دار کودک و تأثیر آن بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان	اجرای مدرسه دوست‌دار کودک با عملکرد تحصیلی پاسخ دهندگان (دانش‌آموزان) همبستگی مثبت داشته است و این مدرسه سیستم مدرسه دوست‌دار کودک را به خوبی اجرا کرده است و ۵۳,۳ درصد از پاسخ دهندگان سطح عملکرد رضایت بخشی معادل ۸۰-۸۴ کسب کرده اند، در حالی که ۲۶,۷ درصد از پاسخ دهندگان سطح عملکرد منصفانه معادل ۷۵-۷۹ و حدود ۲۰ درصد سطح عملکرد خوب را کسب کرده‌اند که نمرات معادل ۸۵-۸۹ است.
مارتودیرو و رحمت‌الله ^۲	(۲۰۲۲)	ارزیابی برنامه‌های مدرسه دوست‌دار کودکان در شهر بانجرماسین به عنوان شهر دوست‌دار کودک	نتایج مطالعه نشان می‌دهد که بر اساس ۶ مؤلفه ارزیابی مدارس دوست‌دار کودک مدارس نتوانسته‌اند نقش اهداف کلیدی را برای افزایش مشارکت کودکان در برنامه‌ریزی، سیاست‌گذاری، یادگیری، نظارت و سازوکارهای شکایت مرتبط با احقاق حقوق کودکان و حمایت در آموزش بهینه کنند.
پپیتو ^۳	(۲۰۲۱)	ارزیابی مدارس مجری طرح مدرسه دوست‌دار کودک شهرستان بایاوان در جزیره نگروس فیلیپین	نتایج حاکی از اجرای موفق طرح در شهرستان بایاوان بوده است و موفقیت تحصیلی بالای کودکان، افزایش انگیزه معلم و حمایت جامعه برای آموزش دانش‌آموزان را به همراه داشته است.
چروتو و همکاران	(۲۰۲۱)	ارزیابی مدارس مجری طرح مدرسه دوست‌دار کودک در شهر چسومی کنیا	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.
فطریانی و قدریه ^۴	(۲۰۲۱)	مدرسه دوست‌دار کودک	نتایج نشان داد که سیزده ویژگی مدارس دوست‌دار کودک با درصد بالای ۹۵ درصد به خوبی اجرا شده است. این نشان می‌دهد که این مدرسه توانسته است مدل مدرسه دوست‌دار کودک را با رعایت اصول خود تحقق بخشد.
هجارو و همکاران ^۵	(۲۰۲۱)	توسعه ابزار ارزشیابی سیاست مدرسه دوست‌دار کودک در مقطع ابتدایی	نتایج نشان داد که ابزار ارزشیابی مدرسه دوست‌دار کودک که در چهار جنبه ارزیابی توسعه یافته است، الزامات رویایی و پایایی را برآورده کرده است. این نشان می‌دهد که ابزار ارزشیابی سیاست مدرسه استانداردهایی را برای اندازه‌گیری موفقیت اجرای مدارس دوست‌دار کودک در مدارس ابتدایی تکمیل کرده است. این ابزار جامع، دقیق و سازگار برای سنجش اجرای خط مشی مدرسه دوست‌دار کودک است.
سهارسیوی و همکاران ^۶	(۲۰۲۱)	بررسی اجرای برنامه مدارس دوست‌دار کودک در مدرسه ابتدایی محمدیه تنگرنج جنوبی	بر اساس یافته‌های این مطالعه مدرسه ابتدایی محمدیه در تنگرنج جنوبی، برنامه مدرسه دوست‌دار کودک را با موفقیت اجرا کرده است. مدرسه حداقل چهار شاخص از شش شاخص مورد نیاز برای اجرای مدارس دوست‌دار کودک شامل داشتن خط مشی مدرسه دوست‌دار کودک، ترکیب رویکردهای یادگیری دوست‌دار کودک، ارائه آموزش برای معلمان و کارکنان اداره آموزش و پرورش در مورد حقوق کودک و

۱. Arazo

۲. Martodiryo & Rahmatullah

۳. Pepito

۴. Bayawan City

۵. Cheruto

۶. Fitriani & Qodariah

۷. Hajaroh

۸. Suharsiwi

حصول اطمینان از وجود زیرساخت‌ها و تسهیلات دوستدار کودک را برآورده کرده است.			
نتایج پژوهش نشان داد بر اساس ارزیابی معلمان ابتدایی عمومی، بالاترین میزان موفقیت در رفتار فراگیران مربوط به «مسئولیت‌پذیری اجتماعی» و «رشد معنوی» و کمترین میزان «اعتماد به نفس» بود. علاوه براین محیط مدرسه عاملی در رفتار فراگیران است و همزیستی معلمان و فراگیران در ارتقای یک محیط آموزشی سالم است.	بررسی رفتار فراگیران نسبت به مدرسه دوست‌دار کودک	(۲۰۲۰)	کابل‌دو و اسپینوزا
نتایج این پژوهش نشان داد که شکل‌دهی شهر دوستدار کودک در گرو تحقق محیط‌هایی (از جمله فضاهای آموزشی) است که امن، منصفانه و دارای فضاهای سبز و باز قابل دسترس و متغیر باشند که این محیط‌های دوستدار کودک می‌تواند منجر به تغییرات مثبت در کودکان و نوجوانان شود.	برنامه‌ریزی شهرهای دوستدار کودک، آموزش محور و یادگیرنده برای شهر سائوپائولو	(۲۰۲۰)	ویدیگال کوچمن ^۱
یافته‌ها نشان داد که 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.	بررسی میزان آمادگی برای طرح مدرسه دوست‌دار کودک در مدارس دولتی شهر مولتان از استان پنجاب پاکستان	(۲۰۲۰)	سلیم و همکاران
نتایج نشان داد که توجه به مؤلفه‌های محیطی همچون آرامش و امنیت روانی، تنوع و جذابیت فضایی، ارتباط با طبیعت، انعطاف‌پذیری، تعاملات گروهی و بازی در فضای مدرسه می‌تواند قابلیت محیط را در جهت تربیت کودک ارتقاء دهد.	شناسایی مؤلفه‌های اثرگذار معماری بر تربیت کودک، مبتنی بر رویکرد اسلامی در فضاهای آموزشی پیش‌دبستان	(۱۴۰۳)	آقاجان و امامی کوپانی
یافته‌ها نشان داد که چارچوب مفهومی مدرسه دوستدار کودک از ۶ بعد (محیط سالم و بهداشتی، محیط شاد، محیط سبز، آموزش و پرورش فعال، امنیت و ایمنی، فضای فیزیکی کودک محور) و ۱۷ ملاک تشکیل شده است که بر مبنای این ابعاد و ملاک‌ها ۶ گزاره برای تبیین ویژگی‌های مدرسه دوستدار کودک تدوین شده است.	طراحی چارچوب مفهومی مدرسه دوستدار کودک در ایران	(۱۴۰۲)	باقری کراچی و همکاران
بر مبنای یافته‌ها، مدرسه دوست‌دار کودک از نظر معلمان شرکت‌کننده در پژوهش باید در ابعاد مختلف مدیریت مدرسه، کادر آن، فضای فیزیکی، برنامه درسی و میزان تعامل با خانواده کودک توجه ویژه به کودک، روحیه و شرایط او داشته باشد اما با وجود موانع متعدد، شرایط لازم برای تبدیل شدن به چنین مدرسه‌ای در بسیاری از مدارس ایران بالاخص مدارس دولتی وجود ندارد.	واکوی انگاره‌های معلمان دوره ابتدایی از مفهوم مدرسه دوست‌دار کودک	(۱۴۰۲)	سلطانی‌نژاد و صفیان بلداجی
نتایج نشان داد مواردی مانند رنگ، انعطاف‌پذیری، دما، تهویه، نور و پیکربندی یو شکل، میزهای گرد، فضاهای بازی، فضاهای شخصی، فضای عمومی یادگیری به عنوان مهم‌ترین مؤلفه‌های فیزیکی در مدرسه دوست‌دار اشاره کردند.	ارائه چارچوب مفهومی برای طراحی فضای فیزیکی مدرسه ابتدایی	(۱۳۹۸)	اسکندری تربقان و همکاران
نتایج نشان داد که توجه صرف به احجام، ساختمان و فضاهای بسته مدارس به جای توجه هم‌زمان به فضاهای باز از نقاط ضعف اصلی مدارس کشور بوده و فضاهای باز موجود به رفع کامل نیازهای آموزشی، ارتباطات جمعی، بازی و استراحت دانش‌آموزان نمی‌پردازد.	شناسایی مؤلفه‌های معماری مؤثر در ارتقای یادگیری دانش‌آموزان با تأکید بر فضاهای باز مدارس بر اساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش	(۱۳۹۷)	نظرپور و نوروزیان ملکی

^۱ .Vidigal Coachman

^۲ . Saleem

به طور کلی مرور پیشینه‌ی خارجی پژوهش درباره مدارس دوست‌دار کودک نشان می‌دهد که برخی از پژوهش‌های انجام شده به ارزیابی نحوه اجرای برنامه مدرسه دوست‌دار کودک پرداختند و نتیجه این پژوهش‌ها رضایت‌مندی از نحوه اجرا بوده است و برخی از پژوهش‌های دیگر 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 به برنامه‌ریزی و طراحی فضاها و محیط‌های نوین متناسب با نیازهای کودکان شده‌اند پرداخته و استانداردهای کیفی برای بهبود وضعیت موجود طرح‌ریزی کرده‌اند. علاوه بر این مطالعات انجام شده به چارچوب مفهومی فراگیر که در برگیرنده همه ابعاد مدرسه دوست‌دار کودک باشد و دلایل و موانع تحقق این ابعاد پرداخته است و اکثر مطالعات غیرفراگیر و یک بعدی انجام شده است که نمی‌توانند تصویری فراگیر و عمیق از ابعاد مختلف یک مدرسه دوست‌دار کودک و موانع عدم تحقق آن ارائه کنند. بر این اساس لازم است که به موانع تحقق شاخص‌های مدرسه دوست‌دار کودک نیز پرداخته شود. بنابراین پژوهش حاضر در راستای این خلأ پژوهشی صورت گرفته است و سعی بر آن است که موانع تحقق شاخص‌های مدرسه دوست‌دار کودک از نگاه مدیران و معلمان در محدوده مورد مطالعه را مورد تحلیل قرار دهد.

۳. مبانی نظری پژوهش

مفهوم شهر دوست‌دار کودک و در راستای آن طراحی فضاهای آموزشی و مدارس دوست‌دار کودک، مبحثی است که در سال‌های اخیر توجه بسیاری را به خود جلب کرده است. این رویکردها، با تمرکز بر نیازها و ویژگی‌های رشدی کودکان و نوجوانان، به دنبال ایجاد محیط‌هایی هستند که یادگیری را لذت‌بخش و مؤثر سازد. در این بخش به برخی از مفاهیم و نظریه‌های کلیدی در این زمینه ارائه شده است:

۳-۱. مفهوم شهر دوست‌دار کودک^۱

ایده «شهر دوست‌دار کودک» توسط سازمان یونسف در دهه ۱۹۹۰ مطرح شد. به طور مشخص، در سال ۱۹۹۶، در کنفرانس دوم سازمان ملل متحد درباره سکونتگاه‌های بشری که در استانبول برگزار شد، این مفهوم به عنوان یکی از اهداف کلیدی معرفی گردید. در واقع سازمان یونسف نقش مهمی در ترویج و پیاده‌سازی اصول شهر دوست‌دار کودک در سراسر جهان ایفا کرده است. این سازمان با همکاری شهرداری‌ها، دولت‌ها و سازمان‌های غیردولتی، برنامه‌های متعددی را در این زمینه اجرا کرده است. علاوه بر این در کنفرانس هیئتات، دستور کار هیئتات تصویب شد که هدف آن بهبود شرایط زندگی در شهرها و سکونتگاه‌ها بود (زیاری و همکاران، ۱۴۰۰: ۱۷۵). یکی از نکات مهم این دستور کار، توجه ویژه به نیازها و حقوق کودکان در محیط‌های شهری بود. بنابراین، می‌توان گفت که ایده «شهر دوست‌دار کودک» ریشه در تلاش‌های یونسف در دهه ۱۹۹۰ دارد و کنفرانس هیئتات در سال ۱۹۹۶، نقش مهمی در ترویج و گسترش آن ایفا کرد (شه‌میری و همکاران، ۱۴۰۲: ۱۱۸).

^۱ . در ماده اول کنوانسیون حقوق کودک، منظور از کودک افراد زیر ۱۸ سال است. در ماده یک قانون حمایت از حقوق کودکان مصوب سال ۱۳۸۱ نیز سن زیر ۱۸ سال به عنوان کودک تعیین شده است (رشیدکلور و همکاران، ۱۳۹۹: ۵۳).

^۲ . Habitat II

از طرفی نظریه شهر دوستدار کودک و مدرسه دوستدار کودک دارای اصول مشترک و اهداف همسو هستند. هر دو رویکرد بر اهمیت ایجاد محیط‌هایی تأکید دارند که به رشد، رفاه و مشارکت کودکان اهمیت می‌دهند. در واقع این دو مفهوم مکمل یکدیگر هستند به طوری که مدرسه دوستدار کودک می‌تواند به عنوان یک عنصر کلیدی در شهر دوستدار کودک عمل کند. مدارس می‌توانند با ایجاد فضاهای باز و سبز، فراهم کردن فرصت‌های بازی و فعالیت‌های اجتماعی و مشارکت در برنامه‌های شهری، به ایجاد شهری دوستدار کودک کمک کنند. از طرفی شهرهایی که به اصول شهر دوستدار کودک پایبند هستند، می‌توانند محیطی مناسب برای رشد و یادگیری کودکان فراهم کنند. دسترسی به فضاهای سبز، امکانات فرهنگی و ورزشی و امنیت در شهر، می‌تواند تأثیر مثبتی بر عملکرد و رفاه کودکان در مدرسه داشته باشد (Jansson et al, 2022:49). در ادامه به مفهوم مدرسه دوستدار کودک پرداخته شده است.

۲-۳. مدرسه دوستدار کودک

مفهوم "مدرسه دوستدار کودک" برای اولین بار توسط صندوق کودکان سازمان ملل متحد (یونیسف) مطرح شد. این مفهوم در راستای تلاش‌های یونیسف برای حمایت از حقوق کودکان و بهبود شرایط زندگی و آموزش آن‌ها در سراسر جهان مطرح گردید. به طور دقیق، برنامه مدارس دوستدار کودک در دهه ۱۹۹۰ به عنوان بخشی از تلاش‌های گسترده‌تر یونیسف برای اجرای کنوانسیون حقوق کودک توسعه یافت. این کنوانسیون در سال ۱۹۸۹ توسط سازمان ملل متحد به تصویب رسید و به حقوق اساسی کودکان در زمینه‌های مختلف از جمله آموزش، بهداشت و حمایت اجتماعی تأکید می‌کند. بنابراین، می‌توان گفت که یونیسف در دهه ۱۹۹۰، با الهام از کنوانسیون حقوق کودک، مفهوم و برنامه مدارس دوستدار کودک را به طور رسمی معرفی و ترویج کرد (Brown, 2019:2). برخی از تعاریف مدرسه دوستدار کودک بر اساس منابع مختلف در جدول (۲) نشان داده شده است.

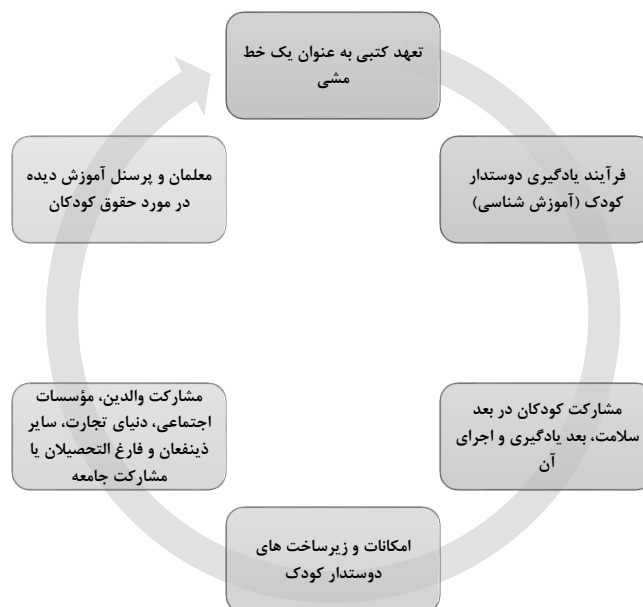
جدول ۲: برخی از تعاریف مدرسه دوستدار کودک بر اساس منابع مختلف

منبع	تعریف
Maisaroh et al, 2024:310	مدرسه دوستدار کودک مفهومی است که بر ایجاد محیطی آموزشی تمرکز دارد که در آن کودکان احساس امنیت، شادی و احترام می‌کنند. این نوع مدارس به نیازها و حقوق کودکان و نوجوانان توجه ویژه‌ای دارند و سعی می‌کنند فضایی را فراهم کنند که در آن کودکان و نوجوانان بتوانند به طور کامل رشد کنند. مدارس دوستدار کودک، محیطی امن را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کنند. این مدارس دارای قوانین و مقرراتی هستند که از دانش‌آموزان در برابر هرگونه خشونت، تبعیض و سوء استفاده محافظت می‌کند
Fitriani & Qodariah, (2021:275)	در این مدارس کودکان در تصمیم‌گیری‌های مربوط به مدرسه مشارکت داده می‌شوند و به نظرات و پیشنهادات کودکان توجه می‌شود و آن‌ها احساس می‌کنند که صدایشان شنیده می‌شود. علاوه بر این مدارس دوستدار کودک آموزش باکیفیت و متناسب با نیازهای کودکان و نوجوانان ارائه می‌دهند. در این مدارس از روش‌های آموزشی فعال و جذاب استفاده می‌شود که کودکان و نوجوانان را به یادگیری علاقه‌مند می‌کند. مدارس دوستدار کودک به سلامت جسمی و روانی کودکان توجه ویژه‌ای دارند. این مدارس دارای امکانات بهداشتی مناسب و برنامه‌های تغذیه سالم هستند
(Arazo, 2023:3)	مدارس دوستدار کودک برای همه کودکان، صرف نظر از جنسیت، نژاد، مذهب یا وضعیت اقتصادی-اجتماعی، فرصت‌های برابر آموزشی فراهم می‌کنند. این مدارس به نیازهای خاص کودکان دارای معلولیت توجه می‌کنند. مدارس دوستدار کودک محیطی شاد و مثبت را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کنند. این مدارس دارای فضاهای بازی و تفریح مناسب هستند که کودکان بتوانند در آن‌ها به بازی و فعالیت بپردازند. این مدارس با خانواده‌ها و جامعه همکاری نزدیک دارند و از مشارکت خانواده‌ها در فعالیت‌های مدرسه استقبال می‌کنند. فضای فیزیکی مدارس دوستدار کودک به گونه‌ای

	طراحی می‌شوند که برای کودکان جذاب و مناسب باشد. در این مدارس استفاده از روش‌های آموزشی که باعث مشارکت فعال دانش آموزان در روند یادگیری شود و استفاده از آموزش‌هایی که باعث افزایش مهارت‌های زندگی کودکان می‌شود از دیگر ویژگی‌های این مدارس است
Kattam et) (al,2024:9	مدارس دوستدار کودک مدرسی هستند که به حقوق و نیازهای کودکان احترام می‌گذارند و فضایی را فراهم می‌کنند که در آن کودکان بتوانند به طور کامل رشد کنند و شکوفا شوند. در واقع این مدارس با در نظر گرفتن نیازها و ویژگی‌های کودکان و نوجوانان طراحی شده‌اند تا یادگیری را برای آن‌ها لذت‌بخش، جذاب و مؤثر کنند. این فضاها نه تنها به رشد ذهنی کودکان کمک می‌کنند، بلکه به تقویت مهارت‌های اجتماعی، عاطفی و جسمی آن‌ها نیز می‌پردازند. از طرفی ایجاد این مدارس نیازمند همکاری و مشارکت همه ذینفعان، از جمله دولت، معلمان، والدین، و جامعه است
Apologia et al,) (2024: 107	مدرسه دوستدار کودک، مدرسه‌ای دوستانه، امن، راحت، عاری از خشونت و منعکس کننده عدالت برای همه دانش-آموزان است. هم‌چنین این مدرسه یک الگوی یادگیری است که در آن معلمان باید به حقوق دانش آموزان احترام بگذارند و شرایط امنی را برای همه دانش آموزان فراهم کنند تا دانش آموزان بدون دغدغه یاد بگیرند.
Martodiryo &) Rahmatullah, (2022:1709	مفهوم مدرسه دوستدار کودک به طور کلی به شش مؤلفه مهم شامل (۱) خط مشی مدرسه، (۲) اجرای فرآیند یادگیری دوستانه برای کودکان، (۳) مربیان و پرسنل آموزشی آموزش دیده در مورد حقوق کودکان، (۴) تسهیلات و زیرساخت‌ها، (۵) مشارکت کودکان و (۶) مشارکت والدین، مؤسسات اجتماعی، مشاغل، سایر ذینفعان و فارغ التحصیلان اشاره دارد.

۳-۳. مؤلفه‌های مدرسه دوستدار کودک

آپولوجیا و همکاران (۲۰۲۴) مارتودیرو و رحمت الله (۲۰۲۲) فطریانی و قداریاه (۲۰۲۱) نیز مؤلفه‌های مدرسه دوستدار کودک را شامل شش مؤلفه می‌دانند که در شکل (۱) نشان داده شده است. که در ادامه به شرح آن‌ها پرداخته شده است.



شکل ۱: مؤلفه‌های مدرسه دوستدار کودک

منبع: (Martodiryo & Rahmatullah, 2022:1709; Fitriani & Qodariah, 2021:275; Fitriani & Qodariah, 2021)

۳-۴. نظریه‌های پشتیبان و هدایتگر مفهوم مدرسه دوستدار کودک

بر اساس رویکردهای مطرح شده مدارس دوستدار کودک، مدرسی هستند که با در نظر گرفتن نیازها و حقوق کودکان، محیطی امن، سالم، و پویا را برای یادگیری و رشد آنان فراهم می‌کنند. در ادامه به برخی از مهم‌ترین نظریه‌های پشتیبان مفهوم مدرسه دوستدار کودک به صورت خلاصه اشاره شده است:

نظریه بوم‌شناختی بر تأثیر محیط‌های مختلف (خانواده، مدرسه، جامعه) بر رشد و یادگیری کودکان تأکید می‌کند. مدارس دوستدار کودک، با ایجاد ارتباط مؤثر با خانواده‌ها و جامعه، تلاش می‌کنند تا یک محیط حمایتی و هماهنگ را برای رشد کودکان فراهم کنند (Chu et al, 2025:3). نظریه محیط یادگیری بر اهمیت طراحی محیط فیزیکی و اجتماعی مدرسه برای ایجاد فضایی امن، آرام و جذاب برای کودکان تأکید می‌کند. مدارس دوستدار کودک با فراهم کردن فضاهای سبز، شاد و کودک محور، به بهبود کیفیت یادگیری و افزایش انگیزه کودکان کمک می‌کنند (Schweder & Raufelder, 2024:103). نظریه حقوق کودکان که بر اساس پیمان‌نامه حقوق کودک سازمان ملل متحد شکل گرفته است، بر حقوق اساسی همه کودکان برای بقا، رشد، حمایت و مشارکت تأکید می‌کند. این کنوانسیون حقوق اساسی کودکان را در زمینه‌های آموزش، سلامت، مشارکت و حمایت تعریف می‌کند (عالمی و طایی، ۱۴۰۰:۱۷۹). مدارس دوستدار کودک، با رعایت این حقوق، فضایی را فراهم می‌کنند که در آن، کودکان از هرگونه تبعیض، خشونت و سوءاستفاده در امان باشند و بتوانند به طور کامل از فرصت‌های آموزشی و پرورشی بهره‌مند شوند (Arce, 2015:284). نظریه یادگیری اجتماعی بر نقش تعاملات اجتماعی در یادگیری کودکان تأکید می‌کند. مدارس دوستدار کودک با ایجاد فضایی مشارکتی و همدلانه، به کودکان کمک می‌کنند تا مهارت‌های اجتماعی و عاطفی خود را تقویت کنند (Aziz et al, 2025:375). نظریه یادگیری سازنده بر نقش فعال کودکان در فرآیند یادگیری تأکید می‌کند. مدارس دوستدار کودک، با استفاده از روش‌های آموزشی فعال و مشارکتی، کودکان را تشویق می‌کنند تا خودشان به دنبال یادگیری باشند و از طریق تجربه و تعامل با دیگران، دانش و مهارت‌های خود را افزایش دهند (فتحی، ۱۳۹۸:۸۹).

۴. روش‌شناسی پژوهش

مطالعه حاضر، با رویکردی دقیق و نظام‌مند و با بهره‌گیری از روش‌شناسی توصیفی-تحلیلی به انجام رسیده است. در بخش توصیفی این پژوهش، شناسایی جامع و گردآوری هدفمند شاخص‌ها و متغیرهای بنیادین در حوزه موانع پیاده‌سازی اصول مدرسه دوستدار کودک در فضاهای آموزشی شهری، از طریق بررسی اسناد معتبر، مصاحبه‌های تخصصی و طراحی پرسشنامه‌های ساختاریافته صورت پذیرفته است. بدین منظور، در گام نخست، متغیرهای کلیدی و تبیین‌گر موانع پیاده‌سازی اصول مدرسه دوستدار کودک در فضاهای آموزشی شهری از منابع علمی معتبر و پیشینه پژوهشی غنی استخراج و تجمیع گردید. سپس، این متغیرها با استفاده از تکنیک دلفی هدفمند و از طریق ارزیابی دقیق و اجماع نظر جمعی از معلمان حوزه مورد پالایش و تأیید نهایی قرار گرفتند. در بخش تحلیلی پژوهش، با توجه به ماهیت کیفی موضوع و متغیرهای تبیین‌کننده آن، از روش پیمایشی و ابزار پرسشنامه برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد. اعتبار و روایی پرسشنامه به پشتوانه ترکیب نتایج مطالعات نظری و دستاوردهای پژوهش‌های تجربی پیشین در طراحی اولیه و سپس تأیید نهایی و اجماع نظر پانل متخصصان در چارچوب روش دلفی، به طور مستحکم تضمین گردیده است. علاوه بر این، پایایی ابزار سنجش در مرحله پیش‌آزمون از طریق محاسبه ضریب آلفای کرونباخ ارزیابی

و به منظور رفع ابهامات و بهبود کیفیت سؤالات و متغیرها، اصلاحات لازم اعمال گردید. نتایج نهایی آزمون آلفای کرونباخ، که برای اغلب ابعاد پرسشنامه بالای ۰/۷ گزارش شده است، نشان‌دهنده سطح پایایی قابل قبول و اطمینان‌بخش پرسشنامه می‌باشد.

جامعه آماری این پژوهش را متخصصان (شامل کارشناسان، معلمان دبیرستان‌های متوسطه دوم شهر اسلام‌آباد غرب و محققان مراکز پژوهشی) تشکیل می‌دهند که از دانش نظری عمیق و تجربه عملی کافی در زمینه موضوع پژوهش، به‌ویژه در ارتباط با دبیرستان‌های متوسطه دوم شهر اسلام‌آباد غرب به عنوان نمونه موردی، برخوردار بوده‌اند. معیارهای گزینش این متخصصان شامل تجربه کاربردی مرتبط، تسلط نظری بر مباحث پژوهش، دسترسی آسان و تمایل و توانایی مشارکت فعال در فرآیند تحقیق بوده است. در راستای شناسایی موانع تحقق اصول مدرسه دوستدار کودک در فضاهای آموزشی دبیرستان‌های متوسطه دوم شهر اسلام‌آباد غرب، این پژوهش در مرحله اکتشافی با اتخاذ رویکردی کیفی-اکتشافی و مبتنی بر خبرگان آغاز گردید. با توجه به فقدان چارچوب نظری کاملاً مدون و عدم قطعیت اولیه در خصوص ویژگی‌ها و حجم دقیق جامعه آماری، فرآیند جمع‌آوری داده‌ها با استفاده از نمونه‌گیری در دسترس (شامل افراد شناخته‌شده و قابل دسترس) از طریق مصاحبه‌های عمیق و نظرسنجی‌های تخصصی با معلمان آغاز شد. به منظور دستیابی به جامعیت دیدگاه‌ها و اشباع نظری، این فرآیند با بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری گلوله برفی (ارجاع متقابل معلمان) ادامه یافت تا جایی که دیگر یافته‌های اکتشافی جدیدی حاصل نشده و نظرات به تکرار رسیدند. در این مرحله، ۴۳ نفر از معلمان در دبیرستان‌های دخترانه و پسرانه مورد مطالعه قرار گرفتند. سپس، فرآیند پژوهش (تداوم تکنیک دلفی) با مشارکت ۷ نفر دیگر از متخصصان داوطلب تا مرحله نهایی پیگیری شد و در نهایت، ۵۰ نفر از معلمان دبیرستان‌های متوسطه دوم شهر اسلام‌آباد غرب، در این مطالعه مشارکت نمودند. بر مبنای مطالعات نظری پیشین و نتایج حاصل از نظرسنجی اولیه از متخصصان، هجده زیرشاخص در قالب چهار شاخص اصلی شناسایی و در قالب پرسشنامه دلفی با طیف هفت‌درجه‌ای لیکرت (از خیلی کم تا خیلی زیاد) در اختیار کارشناسان قرار گرفت. در ادامه، به منظور تحلیل ساختاری روابط بین این شاخص‌ها و شناسایی سطوح تأثیرگذاری و وابستگی آن‌ها، از تکنیک مدلسازی تفسیری-ساختاری (ISM) استفاده گردید. هجده شاخص نهایی مورد استفاده در تحلیل، به همراه کدهای شناسایی مربوطه، در جدول (۳) ارائه شده است.

جدول ۳: شاخص‌های مورد استفاده در پژوهش

کد	زیر شاخص	شاخص‌ها
O1	عدم ایمنی در برابر حوادث (مانند آتش سوزی، زلزله و ...)	محیط کالبدی
O2	عدم توجه به نیازهای ویژه دانش آموزان (مانند دانش آموزان دارای معلولیت)	
O3	عدم طراحی و تزئین دیوارها و فضاهای مدرسه با رنگ‌های شاد و طرح‌های جذاب	
O4	عدم وجود فضاهای بازی و تفریح کافی و متنوع در مدرسه	
O5	عدم مطلوبیت امکانات بهداشتی و رفاهی (سرویس بهداشتی و آب‌خوری و...) در مدرسه	
O6	عدم وجود تجهیزات مانند آزمایشگاه‌ها و کارگاه‌ها در مدرسه	
O7	عدم وجود فضاهای آرام و خصوصی برای مطالعه و تمرکز دانش‌آموزان (کتابخانه)	
O8	عدم وجود روابط مبتنی بر احترام، همکاری و مشارکت بین دانش آموزان، معلمان و سایر پرسنل مدرسه	محیط اجتماعی
O9	عدم وجود جو صمیمانه و دوستانه در مدرسه	
O10	عدم احساس امنیت و تعلق خاطر به مدرسه	

O11	عدم استفاده از روش‌های تدریس متنوع و مبتنی بر یادگیری فعال	محیط آموزشی
O12	عدم تناسب محتوای آموزشی با نیازهای زندگی روزمره، علایق دانش آموزان	
O13	عدم میزان تشویق به تفکر انتقادی، خلاقیت و حل مسئله	
O14	عدم میزان لذت و رضایت از شرکت در فعالیت‌های کلاسی و گروهی	
O15	عدم میزان توجه به نظرات دانش آموزان در مدرسه	
O16	نبود نقش محیط مدرسه در ارتقا اعتماد به نفس دانش آموزان	محیط روان شناختی
O17	عدم توجه و کمک به دانش آموزان برای حل مشکلاتشان	
O18	عدم کسب مهارت‌های اجتماعی در محیط مدرسه	

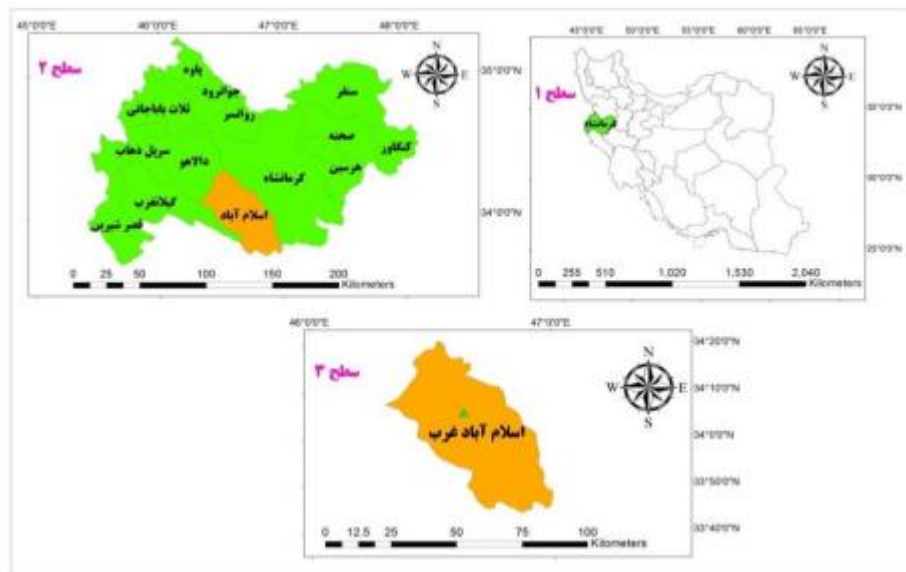
منبع: نگارندگان، ۱۴۰۴

روایی محتوایی: در این پژوهش، به منظور تضمین انطباق کامل و جامع پرسشنامه محقق‌ساخته با ابعاد و شاخص‌های موانع پیاده‌سازی اصول مدرسه دوستدار کودک در دبیرستان‌های متوسطه دوم شهر اسلام‌آباد غرب، ابتدا از روش تحلیل محتوایی دقیق و نظام‌مند بهره گرفته شد. پس از شناسایی اولیه ابعاد و شاخص‌ها، از مدل‌سازی ساختاری-تفسیری (ISM) به عنوان ابزاری توانمند برای تبیین و تفسیر روابط پیچیده میان این ابعاد و شاخص‌ها استفاده گردید. در واقع، ISM در این پژوهش به عنوان یک چارچوب منطقی و ساختاریافته برای تشخیص و تحلیل تعاملات بین عوامل مختلف عمل می‌کند. منظور از روایی محتوایی در این تحقیق، میزان و درجه‌ای است که ابزار سنجش به طور دقیق و کامل، محتوای مورد نظر پژوهش را پوشش می‌دهد. برای سنجش روایی محتوایی پرسشنامه، پس از بررسی عمیق پیشینه نظری و ادبیات پژوهش در حوزه مورد مطالعه، دامنه محتوایی جامع و گزینه‌های مرتبط برای تدوین پرسشنامه تنظیم گردید. سپس، از اعضای پانل خبرگان محتوا درخواست شد تا میزان تناسب و ضرورت هر مورد را با انتخاب یکی از سه گزینه «ضروری»، «مفید (اما نه ضروری)» یا «غیرضروری» ارزیابی نمایند. بر این اساس، نسبت روایی محتوایی (OVR) برای هر مرحله محاسبه گردید و با توجه به سطح معناداری آماری ($P < 0.50$)، حداقل مقدار ۰/۷۵ برای OVR به منظور پذیرش هر مرحله حاصل شد که نشان‌دهنده روایی محتوایی قوی و قابل اتکای ابزار سنجش است. در این پژوهش، به منظور ارزیابی ثبات و قابلیت اعتماد پرسشنامه ISM، از روش آزمون-بازآزمون استفاده گردید. بدین منظور، پرسشنامه در دو نوبت زمانی مجزا برای سه نفر از کارشناسان و متخصصان قابل دسترس ارسال شد. در نهایت، ضریب همبستگی کلی بین پاسخ‌های ارائه شده توسط کارشناسان در هر دو مرحله به میزان ۰/۸۹۷ به دست آمد که این مقدار بالا و قابل توجه، بیانگر سطح پایایی بسیار مطلوب و اطمینان‌بخش پرسشنامه مورد استفاده در این پژوهش می‌باشد.

۴-۱. معرفی محدوده مورد مطالعه

شهر اسلام‌آباد غرب در غرب شهرستان اسلام‌آباد غرب با مساحتی حدود ۲۲/۴ کیلومتر مربع، در عرض جغرافیایی ۶۶ درجه و ۳۱ دقیقه و در طول جغرافیایی ۳۴ درجه و ۶ دقیقه و در بلندی ۱۳۳۵ متری از سطح دریا، در ۶۵ کیلومتری جنوب باختری کرمانشاه و در مسیر راه کرمانشاه - خسروی قرار دارد. اقلیم این شهرستان معتدل مدیترانه‌ای و بارندگی سالانه به‌طور متوسط ۴۷۸ میلی‌متر است. این شهر از شمال به شهرستان جوانرود، از خاور به شهرستان کرمانشاه، از جنوب به شهرستان چرداول در استان ایلام و از غرب به شهرستان دالاهو و گیلان غرب محدود می‌شود.

طبق آخرین سرشماری جمعیت این استان ۹۰/۵۵۹ نفر است (مرکز آمار ایران، ۱۳۹۵). موقعیت محدوده مورد نظر در شکل (۲) نشان داده شده است.



شکل ۲: محدوده مورد مطالعه ترسیم: نگارندگان، ۱۴۰۴

۵. یافته‌های پژوهش

پس از شناسایی دقیق شاخص‌ها و موانع مؤثر بر پیاده‌سازی اصول مدرسه دوستدار کودک در دبیرستان‌های متوسطه دوم شهر اسلام‌آباد غرب، این عوامل به منظور تحلیل ساختاری روابط متقابل، در یک ماتریس مقایسه‌ای (خودتعاملی) سازماندهی شدند. بدین منظور، پرسشنامه‌ای با ساختاری مشخص (مطابق جدول مربوطه) طراحی گردید که در آن ۱۸ عامل منتخب فهرست شده و از پاسخ‌دهندگان (۵۰ نفر از معلمان و کارشناسان آموزشی) خواسته شد تا نوع روابط زوجی بین این عوامل را به صورت مقایسه‌ای و بر اساس چهار نوع ارتباط مفهومی (تأثیر یک‌سویه i بر j ، تأثیر معکوس j بر i ، تأثیر متقابل i و j ، و عدم وجود رابطه) تعیین نمایند. این رویکرد، مبتنی بر اصول مدل‌سازی ساختاری-تفسیری (ISM) و با بهره‌گیری از تکنیک‌های مدیریت مشارکتی نظیر گروه اسمی و توفان فکری در جهت غنی‌سازی ارتباطات محتوایی بین متغیرها، امکان تدوین جدول خودتعاملی را فراهم ساخت. در نهایت، داده‌های جمع‌آوری شده بر اساس روش ISM تجمیع و جدول خودتعاملی ساختاری نهایی تنظیم گردید که در آن، نوع روابط مفهومی بین عوامل با استفاده از نمادهای استاندارد ($V/1$ برای تأثیر i بر j ، $-A/1$ برای تأثیر j بر i ، $X/2$ برای تأثیر متقابل، و $O/0$ برای عدم وجود رابطه) مشخص گردید.

جدول ۵: ماتریس خود تعاملی ساختاری موانع تحقق پیاده‌سازی اصول مدرسه دوستدار کودک در فضاهای آموزشی

شهری

O18	O17	O16	O15	O14	O13	O12	O11	O10	O9	O8	O7	O6	O5	O4	O3	O2	O1		
X	O	A	X	A	A	V	O	A	X	X	A	A	X	V	X	V		O1	موانع کالبدی
A	X	X	X	X	V	X	V	A	V	X	X	X	A	V	V			O2	
V	O	X	A	A	O	X	O	A	A	X	A	A	A	A				O3	
V	V	X	A	A	A	V	O	A	V	X	X	X	X					O4	
V	V	X	A	V	O	V	V	A	V	V	V	X						O5	
A	A	X	V	X	X	V	V	X	V	X	V							O6	
O	A	A	O	A	O	X	V	V	V	V								O7	
A	O	X	A	A	A	O	O	X	X									O8	موانع اجتماعی
O	V	A	A	A	A	X	O	V										O9	
O	O	A	V	X	A	V	O											O10	
A	O	A	A	V	X	V												O11	موانع آموزشی
O	A	X	X	A	A													O12	
V	A	X	V	V														O13	
A	O	A	V															O14	
V	V	A																O15	
O	V																	O16	موانع روان شناختی
V																		O17	
																		O18	

منبع: نگارندگان، ۱۴۰۴

۱-۵. تشکیل جدول دسترسی ابتدایی

پس از تدوین ماتریس خودتعاملی ساختاری (SSIM) که روابط کیفی بین عوامل را مشخص می‌نمود، گام بعدی در روش‌شناسی ISM، تبدیل این ماتریس به یک ماتریس دسترسی اولیه (Initial ReaOhability Matrix) با مقادیر باینری (صفر و یک) بود. این تبدیل به منظور تسهیل تحلیل‌های ریاضی و ساختاری بعدی صورت پذیرفت. برای ایجاد این ماتریس، در هر سطر از SSIM، نمادهای 'V' و 'X' با عدد یک و نمادهای 'A' و 'O' با عدد صفر جایگزین شدند. این فرآیند برای تمامی سطرهای ماتریس SSIM اعمال گردید و جدول دسترسی اولیه حاصل شد (مطابق جدول ۶). در ادامه، به منظور شناسایی کامل زنجیره تأثیرات بین عوامل، ارتباطات ثانویه (Transitive Relationships) مورد بررسی و کنترل قرار گرفتند. مفهوم ارتباط ثانویه در ISM به این صورت است که اگر عامل J بر عامل I تأثیر بگذارد و عامل I نیز به نوبه خود بر عامل J مؤثر باشد، در نتیجه عامل J به طور غیرمستقیم بر عامل I تأثیر خواهد گذاشت. برای انعکاس این روابط در ماتریس دسترسی، قواعد مشخصی برای تبدیل نمادهای SSIM به اعداد یک و صفر اعمال شد: ۱. 'V' در سلول (i, j) به '۱' در ماتریس دسترسی و '۱-' در سلول (j, i) تبدیل می‌شود؛ ۲. 'A' در سلول (i, j) به '۱-' و '۱' در سلول (j, i) تبدیل می‌شود؛ ۳. 'X' در سلول (i, j) به '۲' و '۱' در سلول (j, i) تبدیل می‌شود؛ و ۴. 'O' در سلول (i, j) و (j, i) به '۰' تبدیل می‌شود. اعمال این قواعد سیستماتیک بر ماتریس SSIM، منجر به شکل‌گیری جدول دسترسی اولیه گردید که مبنای تحلیل‌های سطح‌بندی و تعیین روابط نهایی بین موانع پیاده‌سازی اصول مدرسه دوستدار کودک قرار گرفت (مطابق جدول ۶).

جدول ۶: ماتریس دسترسی اولیه

	O18	O17	O16	O15	O14	O13	O12	O11	O10	O9	O8	O7	O6	O5	O4	O3	O2	O1	
O1	۱	۰	۰	۱	۰	۰	۱	۰	۰	۱	۱	۰	۰	۱	۱	۱	۱	۱	۰۱
O2	۰	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۱	۱	۰	۰۲
O3	۱	۰	۱	۰	۰	۰	۱	۰	۰	۰	۱	۰	۰	۰	۰	۱	۰	۱	۰۳
O4	۱	۱	۱	۰	۰	۰	۱	۰	۰	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۰	۰۴
O5	۱	۱	۱	۰	۱	۰	۱	۱	۰	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰۵
O6	۰	۰	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰۶
O7	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰۷
O8	۰	۰	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰۸
O9	۰	۱	۰	۰	۰	۰	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰۹
O10	۰	۰	۰	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰۱۰
O11	۰	۰	۰	۰	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰۱۱
O12	۰	۰	۱	۱	۰	۰	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰۱۲
O13	۱	۰	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰۱۳
O14	۰	۰	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰۱۴
O15	۱	۱	۰	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰۱۵
O16	۰	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰۱۶
O17	۱	۱	۰	۰	۰	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰۱۷
O18	۱	۰	۰	۰	۱	۰	۰	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰۱۸

منبع: نگارندگان، ۱۴۰۴

۲-۵. ماتریس دسترسی نهایی

بعد از تنظیم ماتریس دسترسی ابتدایی شاخص‌ها و موانع پیاده سازی اصول مدرسه دوستدار کودک در فضاهای آموزشی شهری در دبیرستان‌های متوسطه دوم شهر اسلام آباد غرب با دخالت دادن و تغییر پذیری در ارتباط عامل‌ها، جدول دسترسی نهایی تدوین می‌گردد تا جدول دسترسی ابتدایی سازگار گردد. به این شکل که اگر (i, j) با هم رابطه داشته باشند و همچنین (j, k) باهمدیگر دارای ارتباط باشند؛ آن وقت (i, k) با همدیگر دارای رابطه می‌باشند. تغییر پذیری ارتباطات مفهومی بین گزینه‌ها در مدلسازی ساختاری تفسیری یک فرض پایه‌ای است و نشان دهنده این امر می‌باشد که هرگاه گزینه A بر گزینه B اثرگذار باشد و گزینه B بر گزینه O اثر بگذارد، A بر O اثر گذار است. در این گام کلیه‌ی ارتباطات ثانویه میان متغیرها ارزیابی می‌گردد و جدول (ماتریس) دسترسی نهایی به شکل جدول (۷) حاصل شده است. در این جدول میزان قدرت نفوذ و میزان وابستگی هر متغیر بیان شده است. میزان قدرت نفوذ هر متغیر عبارت است از تعداد نهایی متغیرهایی (شامل خودش) که می‌تواند در ایجاد آن‌ها نقش داشته باشد. میزان وابستگی عبارت است از تعداد نهایی متغیرهایی که موجب ایجاد متغیر یادشده می‌شوند.

جدول ۷: ماتریس دسترسی نهایی

شماره	O18	O17	O16	O15	O14	O13	O12	O11	O10	O9	O8	O7	O6	O5	O4	O3	O2	O1	
۱۸	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	O1
۱۸	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	O2
۱۸	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	O3
۱۸	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	O4
۱۸	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	O5
۱۸	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	O6
۱۸	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	O7
۱۸	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	O8
۱۷	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	O9
۱۸	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	O10
۱۶	۱	۰	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	O11
۱۸	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	O12
۱۸	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	O13
۱۸	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	O14
۱۸	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	O15
۱۸	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	O16
۱۸	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	O17
۱۸	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	O18
۱۸	۱۸	۱۷	۱۸	۱۸	۱۸	۱۸	۱۸	۱۷	۱۸	۱۸	۱۸	۱۸	۱۸	۱۷	۱۸	۱۸	۱۸	۱۸	راهنما

در جدول شماره (۷) میزان قدرت نفوذ یا همان میزان اثرگذاری که هر کدام از عامل‌ها بر دیگر عوامل می‌گذارند برای هجده شاخص شناسایی شده پژوهش در زمینه موانع پیاده‌سازی اصول مدرسه دوستدار کودک در فضاهای آموزشی شهری در دبیرستان‌های متوسطه دوم شهر اسلام آباد غرب نشان داده شده است. نتایج نشان دهنده آن است که ۱۶ مانع محیط‌های چهارگانه عدم ایمنی در برابر حوادث (مانند آتش سوزی، زلزله و...)، عدم توجه به نیازهای ویژه دانش آموزان (مانند دانش آموزان دارای معلولیت)، عدم طراحی و تزیین دیوارها و فضاهای مدرسه با رنگ‌های شاد و طرح‌های جذاب، عدم وجود فضاهای بازی و تفریح کافی و متنوع در مدرسه، عدم مطلوبیت امکانات بهداشتی و رفاهی (سرویس بهداشتی و آبخوری و...) در مدرسه، عدم وجود تجهیزات مانند آزمایشگاه‌ها و کارگاه‌ها در مدرسه، عدم وجود فضاهای آرام و خصوصی برای مطالعه و تمرکز دانش آموزان (کتابخانه)، عدم وجود روابط مبتنی بر احترام، همکاری و مشارکت بین دانش آموزان، معلمان و سایر پرسنل مدرسه، عدم احساس امنیت و تعلق خاطر به مدرسه، عدم تناسب محتوای آموزشی با نیازهای زندگی روزمره، علایق دانش آموزان، عدم میزان تشویق به تفکر انتقادی، خلاقیت و حل مسئله، عدم میزان لذت و رضایت از شرکت در فعالیت‌های کلاسی و گروهی، عدم میزان توجه به نظرات دانش آموزان در مدرسه، نبود نقش محیط مدرسه در ارتقا اعتماد به نفس دانش آموزان، عدم توجه و کمک به دانش آموزان برای حل مشکلات شان و عدم کسب مهارت‌های اجتماعی در محیط مدرسه با میزان قدرت نفوذ ۱۸ بیشترین تأثیر، عدم وجود جو صمیمانه و دوستانه در مدرسه با میزان قدرت نفوذ ۱۷ و عدم استفاده از روش‌های تدریس متنوع و مبتنی بر یادگیری فعال با میزان قدرت نفوذ ۱۶ کمترین تأثیر را دارند. نتایج کلی نشان می‌دهد که ۱۶ مانع با قدرت نفوذ ۱۸، جزء موانع اصلی، اصول مدرسه دوستدار کودک در فضاهای آموزشی شهری در دبیرستان‌های متوسطه دوم شهر اسلام آباد غرب است.

۳-۵. سطح بندی موانع تحقق مدرسه دوستدار کودک در فضاهای آموزشی شهری در دبیرستان‌های متوسطه دوم شهر اسلام آباد غرب

جدول دسترسی نهایی باید به سطح‌های گوناگون تقسیم‌بندی گردد. برای مشخص کردن سطح متغیرها در مدل نهایی در ازای هر یک از آنان سه مجموعه خروجی، ورودی و مشترک شکل می‌گیرد (جدول ۸).

جدول ۸: دسته بندی سطوح موانع پیاده سازی اصول مدرسه دوستدار کودک در فضاهای آموزشی شهری در

دبیرستان‌های متوسطه دوم

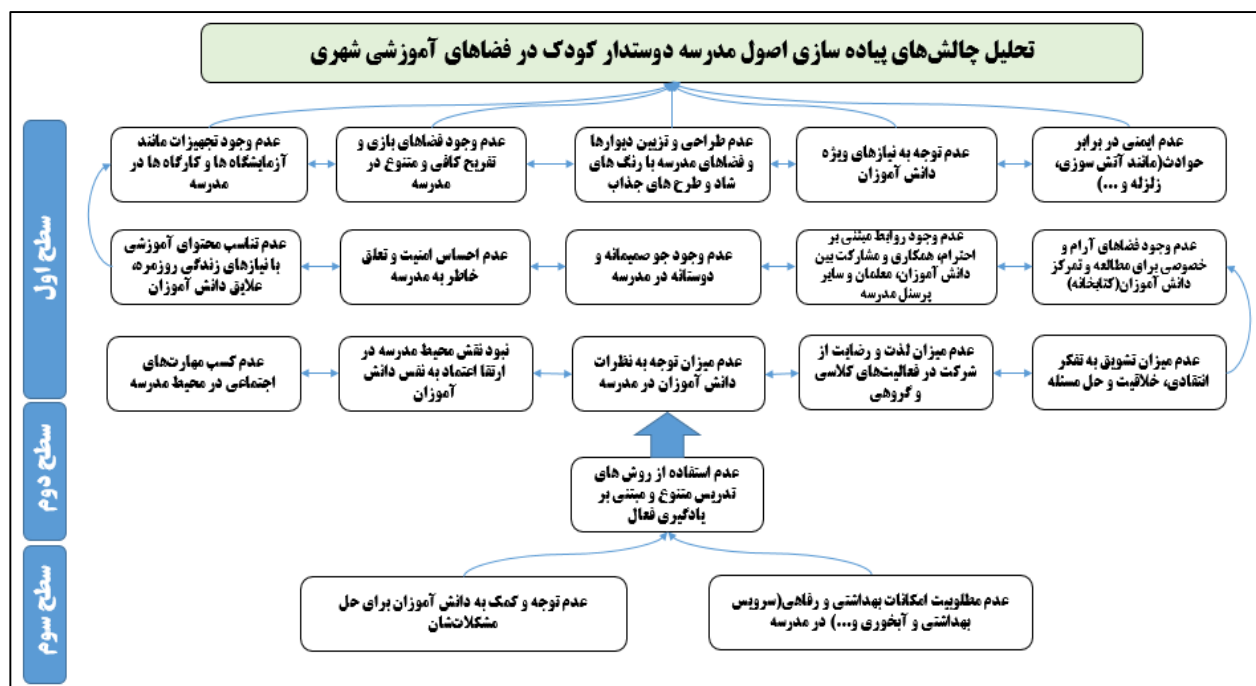
کد	مجموعه ورودی	مجموعه خروجی	مجموعه اشتراکات
01	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018
02	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018
03	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018
04	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018
05	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018
06	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018
07	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018
08	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018
09	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018
010	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018
011	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018
012	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018
013	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018
014	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018
015	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018
016	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018
017	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018
018	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018
019	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018
020	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018	01,02,03,04,05,06,07,08,09,010,011,012,013,014,015,016,017,018

منبع: نگارندگان، ۱۴۰۴

در جدول شماره (۸)، شاخص‌ها یا عواملی که دارای مجموع ورودی و خروجی یکسان در تحلیل ساختاری هستند، به عنوان مجموعه مشترک در سلسله مراتب مدل ISM شناسایی می‌شوند. این عوامل، به دلیل تعادل در روابط تأثیرگذاری و تأثیرپذیری، نقش تعیین‌کننده‌ای در تغییر و شکل‌گیری سایر عوامل ایفا نمی‌کنند و پس از شناسایی بالاترین سطوح سلسله مراتب، از فهرست گزینه‌ها حذف می‌گردند. این فرآیند تکرارشونده تا تعیین سطح برای تمامی عوامل ادامه می‌یابد. در این پژوهش، نتایج نهایی سطح‌بندی هجده‌گانه عوامل و متغیرهای مؤثر بر موانع پیاده‌سازی اصول مدرسه دوستدار کودک در دبیرستان‌های متوسطه دوم شهر اسلام‌آباد غرب در جدول شماره مربوطه ارائه شده است. عواملی که مجموع خروجی و اشتراک آن‌ها کاملاً یکسان است، در بالاترین سطوح سلسله مراتب مدل ساختاری تفسیری قرار می‌گیرند. براساس جدول (۸)، موانع پیاده‌سازی اصول مدرسه دوستدار کودک در دبیرستان‌های متوسطه دوم شهر اسلام‌آباد غرب در چهار سطح متمایز دسته‌بندی شده‌اند. شکل خروجی مدل ISM، روابط متقابل و اثرگذاری بین شاخص‌ها و همچنین ارتباط بین شاخص‌های سطوح مختلف را به تصویر می‌کشد. این نمایش بصری، درک عمیق‌تر و جامع‌تری از ساختار روابط بین موانع فراهم آورده و به طور قابل توجهی کیفیت فضای تصمیم‌گیری را ارتقا می‌بخشد.

در این بخش ۱۵ مانع (عدم ایمنی در برابر حوادث (مانند آتش سوزی، زلزله و...))، عدم توجه به نیازهای ویژه دانش آموزان (مانند دانش آموزان دارای معلولیت)، عدم طراحی و تزئین دیوارها و فضاهای مدرسه با رنگ های شاد و طرح های جذاب، عدم وجود فضاهای بازی و تفریح کافی و متنوع در مدرسه، عدم مطلوبیت امکانات بهداشتی و رفاهی (سرویس بهداشتی و آبخوری و...) در مدرسه، عدم وجود تجهیزات مانند آزمایشگاه ها و کارگاه ها در مدرسه، عدم وجود فضاهای آرام و خصوصی برای مطالعه و تمرکز دانش آموزان (کتابخانه)، عدم وجود جو صمیمانه و دوستانه در مدرسه، عدم وجود روابط مبتنی بر احترام، همکاری و مشارکت بین دانش آموزان، معلمان و سایر پرسنل مدرسه، عدم احساس امنیت و تعلق خاطر به مدرسه، عدم تناسب محتوای آموزشی با نیازهای زندگی روزمره، علایق دانش

آموزان، عدم میزان تشویق به تفکر انتقادی، خلاقیت و حل مسئله، عدم میزان لذت و رضایت از شرکت در فعالیت‌های کلاسی و گروهی، عدم میزان توجه به نظرات دانش آموزان در مدرسه، نبود نقش محیط مدرسه در ارتقا اعتماد به نفس دانش آموزان، و عدم کسب مهارت‌های اجتماعی در محیط مدرسه) در بالاترین سطح قرار گرفته‌اند که مثل پایه و اساس برای مدل هستند، بنابراین اقدام جهت رفع موانع پیاده سازی اصول مدرسه دوستدار کودک در فضاهای آموزشی شهری در دبیرستان‌های متوسطه دوم شهر اسلام آباد غرب باید از این متغیرها شروع گردد و به دیگر عوامل و شاخص‌ها تعمیم داده شود. مانع عدم استفاده از روش‌های تدریس متنوع و مبتنی بر یادگیری فعال به صورت دوسویه با یکدیگر دارند و در سطح دوم به صورت زیربنایی عمل می‌کند. مانع عدم مطلوبیت امکانات بهداشتی و رفاهی (سرویس بهداشتی و آب‌خوری و...) در مدرسه و عدم توجه و کمک به دانش آموزان برای حل مشکلات‌شان در سطح پایین‌ترین قرار گرفته است (مطابق شکل ۴).



شکل ۴: طراحی مدل ISM از موانع پیاده سازی اصول مدرسه دوستدار کودک در فضاهای آموزشی شهری، شهر اسلام

آباد غرب

منبع: نگارندگان، ۱۴۰۴

تحلیل MICMAC

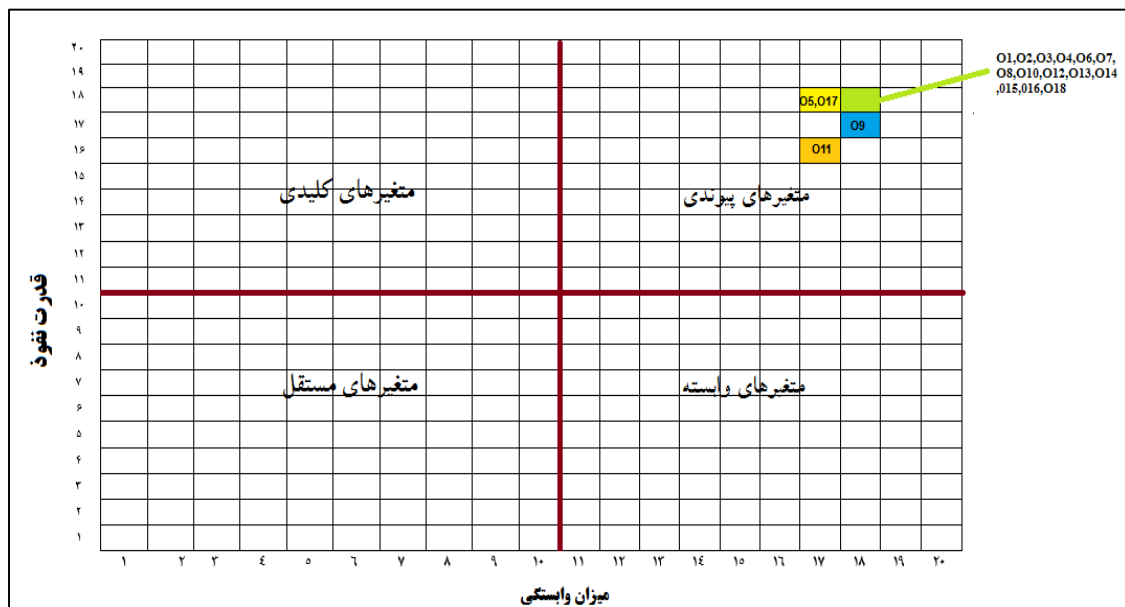
در این مرحله با استفاده از روش میک‌مک نوع متغیرها با توجه به اثرگذاری و اثرپذیری بر سایر متغیرها مشخص شده است، و پس از تعیین قدرت نفوذ یا اثرگذاری و قدرت وابستگی عوامل می‌توان تمامی موانع اصول مدرسه دوستدار کودک در فضاهای آموزشی شهری، شهر اسلام آباد غرب را در یکی از خوشه‌های چهارگانه روش ماتریس

اثر متغیرها طبقه بندی کرد. نخستین گروه شامل متغیرهای مستقل (خودمختار) می شود که قدرت نفوذ و وابستگی ضعیفی دارند. این متغیرها تا حدودی از سایر متغیرها مجزاست و ارتباطات کمی دارند. گروه دوم متغیرهای وابسته که از قدرت نفوذ ضعیف، ولی وابستگی بالایی برخوردار است. گروه سوم متغیرهای پیوندی که قدرت نفوذ و وابستگی بالایی دارد. در واقع هر گونه عملی بر این شاخص متغیرها سبب تغییر سایر شاخص ها می شود. گروه چهارم متغیرهای مستقل (کلیدی) را در بر می گیرد. این متغیرها دارای قدرت نفوذ بالا و وابستگی پایینی است. قدرت نفوذ و میزان وابستگی هر یک موانع تحقق پذیری اصول مدرسه دوستدار کودک در فضاهای آموزشی شهری، شهر اسلام آباد غرب در جدول (۹) و شکل (۵) نشان داده شده است.

جدول ۹: درجه قدرت هدایت و وابستگی متغیرها

موانع	Driving forces	Dependent forces	موانع	Driving forces	Dependent forces
O1	↑ 18	↑ 18	O10	↑ 18	↑ 18
O2	↑ 18	↑ 18	O11	↓ 16	→ 17
O3	↑ 18	↑ 18	O12	↑ 18	↑ 18
O4	↑ 18	↑ 18	O13	↑ 18	↑ 18
O5	↑ 18	→ 17	O14	↑ 18	↑ 18
O6	↑ 18	↑ 18	O15	↑ 18	↑ 18
O7	↑ 18	↑ 18	O16	↑ 18	↑ 18
O8	↑ 18	↑ 18	O17	↑ 18	→ 17
O9	→ 17	↑ 18	O18	↑ 18	↑ 18

منبع: نگارندگان، ۱۴۰۴



شکل ۵: سطح بندی موانع تحقق پذیری اصول مدرسه دوستدار کودک در فضاهای آموزشی شهری، شهر اسلام آباد غرب

با استفاده از روش MICMAC منبع: نگارندگان، ۱۴۰۴

با استناد قاطع به داده های جدول (۹) و شکل (۵)، موانع سر راه تحقق اصول مدارس دوستدار کودک در فضاهای آموزشی شهری، به ویژه در کانون شهر اسلام آباد غرب، نه صرفاً چالش های منفرد، بلکه متغیرهای مداخله گر قدرتمندی

هستند که با نفوذ و وابستگی عمیق خود، مستقیماً بر فرآیند پیاده‌سازی این اصول سایه افکنده و آن را به شدت تحت تأثیر قرار می‌دهند؛ این بدان معناست که برای دستیابی به مدارس دوستدار کودک در این شهر، رویکردی جامع و متمرکز بر رفع این موانع پیوندی که ریشه در عوامل چندگانه و درهم‌تنیده دارند، امری اجتناب‌ناپذیر است و هرگونه بی‌توجهی به این متغیرهای کلیدی، تلاش‌ها را به سوی ناکامی سوق خواهد داد.

۶. نتیجه‌گیری

این پژوهش به عنوان یک پژوهش کاربردی با هدف تحلیل ساختاری عوامل و موانع اثرگذار بر عدم پیاده‌سازی اصول مدرسه دوستدار کودک در فضاهای آموزشی شهری در دبیرستان‌های متوسطه دوم شهر اسلام آباد غرب صورت گرفته است. بر این اساس نخست بر اساس جست‌وجو و بررسی پیشینه نظری تحقیق عامل‌ها و همچنین نظر سنجی از کارشناسان در زمینه پژوهش بر مبنای پرسشنامه دلفی، گزینه‌های اصلی و فرعی اثرگذار بر عدم تحقق اصول مدرسه دوستدار کودک در دبیرستان‌های متوسطه دوم شهر اسلام آباد غرب مشخص گردید. سپس این عامل‌ها توسط اعضای پانل دلفی شامل ۵۰ نفر از معلمان دبیرستان‌های شهر اسلام آباد غرب، مورد بررسی قرار گرفتند. به منظور تجزیه و تحلیل اطلاعات یعنی همان هجده عامل که به عنوان مانع‌های اثرگذار قوی بر پیاده‌سازی اصول مدرسه دوستدار کودک در فضاهای آموزشی شهری در دبیرستان‌های متوسطه دوم شهر اسلام آباد غرب از مدلسازی تفسیری-ساختاری ISM استفاده شده است. بر اساس نتایج حاصل از مدل تفسیر ساختاری می‌توان گفت که اساسی‌ترین و اصلی‌ترین موانع پیاده‌سازی اصول مدرسه دوستدار کودک در فضاهای آموزشی شهری در دبیرستان‌های متوسطه دوم شهر اسلام آباد غرب در ارتباط با سطح اول است که مربوط به عدم ایمنی در برابر حوادث (مانند آتش سوزی، زلزله و...)، عدم توجه به نیازهای ویژه دانش آموزان (مانند دانش آموزان دارای معلولیت)، عدم طراحی و تزئین دیوارها و فضاهای مدرسه با رنگ‌های شاد و طرح‌های جذاب، عدم وجود فضاهای بازی و تفریح کافی و متنوع در مدرسه، عدم مطلوبیت امکانات بهداشتی و رفاهی (سرویس بهداشتی و آب‌خوری و...) در مدرسه، عدم وجود تجهیزات مانند آزمایشگاه‌ها و کارگاه‌ها در مدرسه، عدم وجود فضاهای آرام و خصوصی برای مطالعه و تمرکز دانش آموزان (کتابخانه)، عدم وجود جو صمیمانه و دوستانه در مدرسه، عدم وجود روابط مبتنی بر احترام، همکاری و مشارکت بین دانش آموزان، معلمان و سایر پرسنل مدرسه، عدم احساس امنیت و تعلق خاطر به مدرسه، عدم تناسب محتوای آموزشی با نیازهای زندگی روزمره، علایق دانش آموزان، عدم میزان تشویق به تفکر انتقادی، خلاقیت و حل مسئله، عدم میزان لذت و رضایت از شرکت در فعالیت‌های کلاسی و گروهی، عدم میزان توجه به نظرات دانش آموزان در مدرسه، نبود نقش محیط مدرسه در ارتقا اعتماد به نفس دانش آموزان، و عدم کسب مهارت‌های اجتماعی در محیط مدرسه هستند. این موانع دارای بالاترین میزان قدرت نفوذ می‌باشند که در گروه مانع‌های کلیدی و اصلی پیاده‌سازی اصول مدرسه دوستدار کودک در فضاهای آموزشی شهری در دبیرستان‌های متوسطه دوم شهر اسلام آباد غرب به شمار می‌روند. بر این اساس نیاز است که در هرگونه تصمیم‌گیری در ارتباط با پیاده‌سازی اصول مدرسه دوستدار کودک در فضاهای آموزشی شهری در دبیرستان‌های متوسطه دوم شهر اسلام آباد غرب، مورد توجه جدی قرار بگیرند. با توجه به نتایج این پژوهش پیشنهادهایی به شرح زیر ارائه می‌گردد:

- ارتقای فوری ایمنی و بهبود زیرساخت‌های فیزیکی مدارس: با توجه به بالاترین قدرت نفوذ موانع مربوط به عدم ایمنی در برابر حوادث و نامطلوب بودن امکانات بهداشتی و رفاهی، تخصیص بودجه و اقدام سریع برای ایمن‌سازی ساختمان‌ها در برابر حریق و زلزله، بهسازی سرویس‌های بهداشتی و آب‌خوری‌ها، ایجاد و تجهیز فضاهای بازی و تفریح متنوع، آزمایشگاه‌ها، کارگاه‌ها و کتابخانه‌های آرام و خصوصی در اولویت قرار گیرد. این اقدامات زیربنایی، حس امنیت و آسایش را در دانش‌آموزان تقویت کرده و بستر مناسبی برای سایر تحولات فراهم می‌سازد.
- توسعه رویکردهای آموزشی و ارتباطی دانش‌آموز-محور: با عنایت به قدرت نفوذ بالای موانع مرتبط با روابط غیرصمیمانه، عدم مشارکت دانش‌آموزان و عدم توجه به نیازهای فردی آن‌ها، برنامه‌های آموزشی و تربیتی با محوریت ایجاد جو صمیمانه و دوستانه، تقویت روابط مبتنی بر احترام و همکاری، تشویق به مشارکت فعال دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌ها، توجه ویژه به نیازهای خاص (مانند دانش‌آموزان دارای معلولیت) و کمک به حل مشکلاتشان طراحی و اجرا شود. همچنین، استفاده از روش‌های تدریس فعال و متنوع که لذت یادگیری و تفکر انتقادی را افزایش دهد، ضروری است.
- ایجاد فضاهای آموزشی جذاب و انگیزه‌بخش: با در نظر گرفتن تأثیر بصری محیط بر روحیه دانش‌آموزان، طراحی جامع برای زیباسازی و تزئین دیوارها و فضاهای مدرسه با رنگ‌های شاد و طرح‌های جذاب تدوین و اجرا گردد. ایجاد فضاهای بصری دلنشین و متناسب با سن دانش‌آموزان می‌تواند به افزایش انگیزه، خلاقیت و احساس تعلق خاطر آن‌ها به مدرسه کمک شایانی نماید.
- توانمندسازی منابع انسانی با رویکرد مدرسه دوستدار کودک: برگزاری دوره‌های آموزشی تخصصی برای مدیران، معلمان و سایر پرسنل مدرسه با محوریت اصول مدرسه دوستدار کودک، نحوه تعامل مؤثر با دانش‌آموزان، روش‌های تدریس فعال، ایجاد محیط امن و صمیمی، توجه به تفاوت‌های فردی و نیازهای ویژه، و ارتقای مهارت‌های ارتباطی و حل مسئله ضروری است. توانمندسازی نیروی انسانی، کلید اصلی درونی‌سازی و اجرای پایدار اصول مدرسه دوستدار کودک در محیط‌های آموزشی است.

فهرست منابع

- اسکندری تربقان، حسینقلی‌زاده، رضوان، کامل‌نیا، حامد. (۱۳۹۸). ارائه چارچوب مفهومی برای طراحی فضای فیزیکی مدرسه ابتدایی بر مبنای نظریه یادگیری مشارکتی ویگوتسکی. *نوآوری‌های آموزشی*، ۷۲(۱۸)، ۲۷-۵۲.
- آقاجان، مهسا، امامی کوپایی، سمانه. (۱۴۰۳). شناسایی مؤلفه‌های اثرگذار معماری بر تربیت کودک، مبتنی بر رویکرد اسلامی: فضاهای آموزشی پیش‌دبستان، علوم تربیتی / از دیدگاه اسلام، ۱۲(۲۵)، ۱۳۹-۱۷۱.
- باقری کراچی، امین، صادقی، سهراب، ایمنی، محمد امین. (۱۴۰۲). طراحی چارچوب مفهومی مدرسه دوستدار کودک در ایران. *تفکر و کودک*، ۱۴(۱)، ۲۹-۶۱. doi: 10.30465/FABAK.2023.7943

زیاری، کرامت‌الله، صراف، مارال، پوراحمد، احمد، فرهودی، رحمت‌الله (۱۴۰۰). تبیین اصول شهر دوستدار کودک با رویکرد ارتقاء محیط شهری به روش دلفی و کاربست آن در منطقه ۲ تهران. *فصل‌نامه تحقیقات جغرافیایی*. ۳۶ (۲): ۱۷۳-۱۸۹.

سلطانی نژاد، نجمه، صفیان بلداجی، رضوان. (۱۴۰۲). واکاوی انگاره‌های معلمان دوره ابتدایی از مفهوم «مدرسه دوست‌دار کودک». *نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۱۱ (۲۲)، ۱۶۹-۲۰۴. doi: 10.22034/tpcj.2024.190372

شهمیری، نرجس، زعیم دار، مژگان، موگویی، رکسانا، ملماسی، سعید. (۱۴۰۲). ارائه‌ی الگوی مدیریت و برنامه‌ریزی محیط‌زیست شهری امن با رویکرد شهر دوستدار کودک (مطالعه موردی: کلان‌شهر تهران). *جغرافیا و توسعه فضای شهری*، ۱۰ (۲)، ۱۱۳-۱۳۱. doi: 10.22067/jgusd.2022.76980.1202

عالمی، محمد حسین و طایی، فریبا. (۱۴۰۰). بررسی تطبیقی حقوق کودک از منظر حقوق ایران و حقوق بین الملل. *مطالعات حقوق بشر اسلامی*، ۱ (۱۰)، ۱۷۷-۲۰۰.

فتحی، محمدرضا. (۱۳۹۸). نظریه سازنده گرای اجتماعی و دلالت‌های آن برای فرایند یادگیری و تدریس. *پویش در آموزش علوم انسانی*، ۵ (۱۵)، ۸۶-۱۰۰.

مرکز آمار ایران، گزارش سرشماری عمومی نفوس و مسکن، ۱۳۹۵.

نظرپور، محمدتقی، نوروزیان ملکی، سعید. (۱۳۹۷). شناسایی مؤلفه‌های معماری مؤثر در ارتقای یادگیری دانش‌آموزان با تأکید بر فضاهای باز مدارس بر اساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۰ (۲)، ۱۹۳-۱۶۵. doi: 10.22099/jsli.2019.29978.2585

Arce, M. C. (2015). Maturing children's rights theory: From children, with children, of children. *The International Journal of Children's Rights*, 23(2), 283-331.

Jansson, M., Herbert, E., Zalar, A., & Johansson, M. (2022). Child-friendly environments—What, how and by whom? *Sustainability*, 14(8), 48-59.

Brown, C., de Lannoy, A., McCracken, D., Gill, T., Grant, M., Wright, H., & Williams, S. (2019). Child-friendly cities. *Cities & health*, 3(1-2), 1-7.

Maisaroh, S., Hadi, S., & Andrian, D. (2024). Instrument model to evaluate children-friendly school program at elementary school in Indonesia. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 13(2), 809.

Aziz, H., Sudrajat, A., Suparno, S., Pashela, P., Azzahra, L. P., & Mannana, N. F. (2025). Evaluation of the child-friendly school policy in indonesia: analysis of effectiveness and implementation challenges. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 19(1), 371-379.

Cobanoglu, F., Ayvaz-Tuncel, Z., & Ordu, A. (2018). Child-Friendly Schools: An Assessment of Secondary Schools. *Universal Journal of Educational Research*, 6(3), 466-477.

Yoder, D. E., & Denhardt, K. G. (2019). Ethics education in public administration and affairs: Preparing graduates for workplace moral dilemmas. In *Handbook of administrative ethics* (pp. 59-77). Routledge.

Abdallah, S., & Mahmood, S. R. S. (2024). Positive Pedagogical Practices, Extracurricular Involvement, Community & School Citizenship, and Acquisition of 21st-Century Skills

- Among Secondary Students from Indonesia, Kyrgyzstan and Tanzania. *NAMA International Journal of Education and Development*, 1(1).
- Rusilowati, A., Hidayah, I., Nugrahani, R., Abidin, Z., Hutagalung, F. D., Sofchah, T., & Ariyanti, S. W. (2024). Child Friendly Schools and Their Relationship with the Merdeka Curriculum in Forming the Students' Character through Scinece Learning. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 13(1).
- Aziz, H., Sudrajat, A., Suparno, S., Pashela, P., Azzahra, L. P., & Mannana, N. F. (2025). Evaluation of the child-friendly school policy in indonesia: analysis of effectiveness and implementation challenges. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 19(1), 371-379.
- Sapsağlam, Ö., & Eryilmaz, A. (2024). Building child-friendly cities for sustainable child development: Child-friendly city scale-child form. *Sustainability*, 16(3), 12-28.
- Rahmawati, F., Soesilowati, E., Sumanto, A., & Priambodo, M. (2024). The Implementation of Child-Friendly City: A Systematic Literature Review. In *International Conference on Multidisciplinary Studies (ICoMSi 2023)* (pp. 259-272). Atlantis Press.
- Chu, M., Fang, Z., Mao, L., Ma, H., Lee, C. Y., & Chiang, Y. C. (2024). Creating A child-friendly social environment for fewer conduct problems and more prosocial behaviors among children: A LASSO regression approach. *Acta Psychologica*, 244, 104200.
- Babaei, E., & Taghipour, M. (2024). Evaluation of Pre-School Development Prevention Programs in Order to Develop a Child-Friendly City Model. *ITS magazine*, December, (6), 154-177.
- Shen, P. (2024). Assessment of child-friendly spatial environment in urban communities based on fuzzy Analytic Hierarchy Process. *Journal of Engineering Research*.
- Fan, J., Zheng, B., Liu, J., Tian, F., & Sun, Z. (2024). Research on child-friendly evaluation and optimization strategies for rural public spaces. *Buildings*, 14(9), 29-48.
- Arazo, V. (2023). Status of Implementation of Child-Friendly School System: Its Influence to Pupils' Academic Performance. *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal*, 7(11), 1-19.
- Pepito .R. D. (2021). Child-Friendly School System on The School Performance: Cfss Program Model.
- Martodiryo, S., & Rahmatullah, M. (2022). The Evaluation of Children Friendly School's Programs towards Banjarmasin as a Children Friendly City. *Interdisciplinary Social Studies*, 2(3), 1706-1714.
- Cheruto, G., Allida, D., & Amimo, C. (2021). Implementation of Child Friendly School Programs in Schools as Perceived by Teachers and Learners from Public Primary Schools in Chesumei Sub-County, Kenya. *Journal of Research Innovation and Implications in Education*, 5(1), 11-22.
- 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.
- Hajaroh, M., Purwastuti, L. A., & Nurhayati, R. (2021). Development of the Evaluation Instrument of the Child-Friendly School Policy in Elementary School. *International Journal of Instruction*, 14(3), 327-340.
- Cabildo, Q. D., & Espinosa, K. P. M. (2020). INSTITUTIONAL CLIMATE AND LEARNERS' BEHAVIOR TOWARDS A CHILD-FRIENDLY SCHOOL. *Luz y Saber*, 14(1 and 2), 1-12.
- Vidigal Coachman, N. I. (2020). Planning child-friendly, educating, and learning cities: An urban framework for Sao Paulo (Doctoral dissertation. Massachusetts Institute of Technology).

- Saleem, Z., Haseeb, A., Abuhussain, S. S. A., Moore, C. E., Kamran, S. H., Qamar, M. U., ... & Godman, B. (2020). Antibiotic susceptibility surveillance in the Punjab province of Pakistan: findings and implications. *Medicina*, 59(7), 1215.
- Kattam, A. J., Barasa, P. L., Kapkiai, M., & Bitok, E. C. (2024). Teacher's Perception of Child-friendly School Environment in Public ECDE Centres in Uasin-Gishu County. *Research Journal of Education, Teaching and Curriculum Studies*, 2(1), 8-15.
- Apologia, M. A., Mas'od, M. M., Masykuri, A., Hidayati, A., & Putra, V. E. P. (2024). Child-Friendly School Management: A Study of Ukhuwah Wathoniyah at Ma'arif Nahdlatul Ulama. *Dirasah International Journal of Islamic Studies*, 2(2), 106-119.
- Martodiryo, S., & Rahmatullah, M. (2022). The Evaluation of Children Friendly School's Programs towards Banjarmasin as a Children Friendly City. *Interdisciplinary Social Studies*, 2(3), 1706-1714.
- Chu, M., Fang, Z., Lee, C. Y., Shang-Kuan, C. H., Mao, L., & Chiang, Y. C. (2025). Building a child-friendly social environment from the perspective of children in China based on focus group interviews. *Current Psychology*, 1-17.
- Schweder, S., & Raufelder, D. (2024). Does changing learning environments affect student motivation. *Learning and Instruction*, 89, 101-119.