

تاثیر کژ کارکردهای نظام آموزش و پرورش بر بزهکاری اطفال و نوجوانان

سلمان عمرانی^۱، محمدعلی داودی مازندرانی^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۰/۲ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۱/۸

چکیده

زمینه و هدف: کودکی بی‌تردید مهم‌ترین دوران زندگی انسان‌هاست. زیرا شخصیت هر فرد در این دوران شکل می‌گیرد و چگونگی سپری شدن این دوران، می‌تواند نقش‌پذیری انسان در دیگر دوران‌های زندگی را تعیین کند. سازمان ملل متحد نیز در رهنمودهایی که برای پیشگیری از جرم ارائه کرده، محور پیشگیری از جرم را توجه به دوران کودکی عنوان کرده است. نظام آموزش و پرورش هر کشور، نقش بی‌بدیل و تعیین‌کننده‌ای در تربیت نسل آینده و پیشگیری از گرایش اطفال و نوجوانان به بزهکاری دارد. هدف پژوهش حاضر بررسی چرایی، چگونگی و عوامل بزهکاری و بزه‌دیدگی اطفال و نوجوانان در نظام آموزش و پرورش با رویکرد پیشگیرانه است.

۶۳

روش: این پژوهش از نظر هدف، کاربردی است و به روش توصیفی - تحلیلی و با استفاده از منابع علمی جدید و تحلیل ثانوی پژوهش‌های نظری و عملی پیشین انجام شده است.

یافته‌ها: براساس یافته‌های پژوهش، کارکردهای مدرسه از سه جنبه رشدی، جامعه‌پذیری و کنترلی احصاء شد. همچنین کژ کارکردهای ساختاری و عملکردی مدرسه و تاثیر آن بر بزهکاری نیز تبیین شد.

نتایج: نتایج پژوهش نشان می‌دهد ارتباط ویژه و تنگاتنگ عواملی از مدرسه (چه از جنبه ساختاری و چه از جنبه عملکردی) با فرایند بزه و بزهکاری اطفال و نوجوانان وجود دارد. هر چند این ارتباط در بسیاری مواقع علت و معلولی نیست اما به طور قطع همبستگی بالایی بین آنها برقرار است.

کلیدواژه‌ها: آموزش و پرورش، بزهکاری، اطفال و نوجوانان، کژ کارکردهای ساختاری، کژ کارکردهای عملکردی.

۱. استادیار گروه حقوق جزا و جرم‌شناسی، دانشگاه امام صادق (ع)، تهران، ایران. (نویسنده مسئول). رایانامه:

emrani@isu.ac.ir

۲. کارشناسی ارشد حقوق جزا و جرم‌شناسی، دانشگاه امام صادق (ع)، تهران، ایران. رایانامه:

davudi.ali@gmail.com

مقدمه

یکی از موضوع‌هایی که همواره ذهن دولتمردان، حقوقدانان، روان‌شناسان و جامعه‌شناسان را به خود مشغول کرده است، فرایند بزه و بزهکاری در نسل کودک و نوجوان است. اهمیت این مسئله تا جایی است که همیشه مبالغه‌نگفتی سرمایه برای پیشگیری و یا درمان این واقعه از سوی دولت‌ها پرداخته می‌شود. بزهکاری پدیده‌ای است که در طول تاریخ حیات بشر ابعاد فردی و اجتماعی زندگی اطفال و نوجوانان را تحت تأثیر قرار داده است. اقدامات مختلفی در رابطه با این فرایند توسط دولت‌ها و جوامع صورت می‌پذیرد از جمله: ارباب، سزاده‌ی، ناتوان‌سازی، حفاظت از آماج جرم، حذف موقعیت‌های جرم‌زا و بالا بردن خطر ارتکاب جرم از جمله راهکارهای تجربه‌شده بشر در این زمینه است. با این همه افزایش ارتکاب جرم نشان‌دهنده ناکارآمدی راهکارهای تجربه‌شده است.

در این پژوهش سعی شده است طور دیگری به فرایند بزهکاری اطفال و نوجوانان نگریسته شود، به نحوی که گرایش به ارتکاب جرم نه یک واقعه بلکه یک مسیر تلقی می‌شود که از دوران کودکی و نوجوانی آغاز می‌شود. انسان از آغاز حیات تا رسیدن به سن بلوغ مراحل متعددی از رشد را طی می‌کند که برخورداری از ویژگی‌های زیستی و روانی مطلوب و ورود موفقیت‌آمیز به زندگی اجتماعی و هم‌نواشدن با ارزش‌ها، هنجارها و الگوهای پذیرفته شده رفتار اجتماعی، مستلزم آن است که وی مراحل رشد را پشت سر بگذارد و چنانچه عوامل مرتبط با رشد، جامعه‌پذیری و کنترل کودک در مراحل مختلف رشد وی دچار اختلال در کارکردها شوند، چنین کودک و نوجوانی در معرض خطر انحراف از مسیر انطباق با ارزش‌ها، هنجارها و الگوهای پذیرفته رفتار اجتماعی و ارتکاب جرم قرار می‌گیرد. مسیر اطفال و نوجوانان در مراحل رشد تا رسیدن به سن بلوغ در معرض دو دسته از خطر قرار دارد. یک دسته از این خطرها کارکرد منفی یا اختلال در کارکردهای مثبت نهادهایی است که کودک «مسیر رشد» خود را در ارتباط با آنها سپری می‌کند. مهمترین این

نهادهای خانواده، مدرسه، همسالان و رسانه‌ها هستند و دسته دیگر از این عوامل خطر، وقایعی است که می‌توان از آنها به‌عنوان «پرتگاه‌های خطر در مسیر رشد» کودکان یاد کرد. مسئله پژوهش حاضر، مدرسه به‌عنوان نهاد تربیتی فعال اطفال و نوجوانان است و پرسش اصلی پژوهش این است که کژکارکردهای نظام آموزش و پرورش در زمینه بزهکاری اطفال و نوجوانان کدام‌اند؟ آیا اختلال در کارکردهای رشدی، جامعه‌پذیری و کنترلی مدرسه، اطفال و نوجوانان را در معرض خطر بزهکاری قرار می‌دهد؟

بی‌گمان کودکی و نوجوانی است که شالوده فکری و اعتقادی و اخلاقی هر فرد را بنا می‌کند. کسانی در جوانی و میانسالی دارای توفیق خواهند بود که کودکی و نوجوانی مطلوب‌تری را گذرانده باشند و از طرف مقابل، کسانی که دچار مشکلات روحی و فکری از جمله بزهکاری می‌شوند که مسیر کودکی و نوجوانی پراختلالی را گذرانده‌اند. توجه به مشکلات نوجوانان و جوانان به‌دلیل این‌که آینده‌سازان جامعه هستند از مسائل ضروری و دارای اهمیت است که لازم است به تمامی ابعاد آن توجه شود. مدرسه به‌عنوان یک نهاد رسمی که هر کس از هفت سالگی تا هجده سالگی به طور متوسط، روزانه هفت ساعت به طور رسمی و دو ساعت به طور غیر رسمی را در آن می‌گذرانند، یکی از مهمترین عوامل تربیتی و از جنبه مخالف یکی از مهمترین عوامل ناسازگاری‌های فردی و اجتماعی هر شخص خواهد بود.

ادبیات پژوهش

آموزش در لغت به معنی، دانش آموختن و یاد دادن است (معین، ۱۳۶۰)؛ پرورش نیز به معنی پروراندن، پروردن و آداب و اخلاق به کسی آموختن است (دهخدا، ۱۳۷۷). در فرهنگ ما مفهوم تربیت مترادف با تعلیم و تربیت و آموزش و پرورش است و سابقه طولانی دارد. واژه‌ی تعلیم و تربیت، جزء واژه‌های جدید است و در حقیقت به همان معنی تربیت است (صافی، ۱۳۹۳، ص ۵). اما معمولاً چنین تعبیر شده و می‌شود که آن دو (تعلیم

و تربیت) از همدیگر جدا هستند و هر یک به عمل خاصی اطلاق می‌شوند؛ بدین معنا که آموزش یا تعلیم به یاد دادن موضوع‌ها یا مهارت‌های خاص به دانش‌آموزان گفته می‌شود، مانند آموزش ریاضی، خواندن و نوشتن و مانند آن و پرورش یا تربیت به آموزش‌های دینی و اخلاقی گفته می‌شود (شعاری‌نژاد، ۱۳۷۵، ص ۳۷۵). محافل علمی و تربیتی این دو را از هم جدا نمی‌دانند و معتقدند که آموزش می‌تواند و می‌باید زمینه‌ای برای پرورش باشد و چنان که با روش صحیح انجام پذیرد، نوعی پرورش است (شکوهی، ۱۳۸۷، ص ۲۲۴).

به وسیله آموزش تأثیر مهمی در عادت‌ها، نگرش‌ها، گرایش‌ها و شیوه برخورد با مسائل و ویژگی‌های فکری افراد به وجود می‌آید و سطح اطلاعات آنان بالا می‌رود؛ بنابراین آموزش محور پرورش است (شریعتمداری، ۱۳۹۳، ص ۱۰). از معانی و تعاریف تربیت استنباط می‌شود که آموزش و پرورش (تعلیم و تربیت) مفهومی است که در قالب دو لفظ ادا می‌شود و کلمه تربیت (پرورش) کلمه جامعی است که مورد تأیید علمای تعلیم و تربیت است. هر معلم یا مربی در فرایند تربیت، دانش آموز را یک نظام شخصیتی در نظر می‌گیرد و هر گفتار و کردار او در کل وجود دانش‌آموز تأثیر می‌کند نه در تن او یا روان او (شعاری‌نژاد، ۱۳۷۵، ص ۳۷۹). در محافل تربیتی، آموزش پایه و محور تربیت است و رسالت اساسی مؤسسه‌های آموزشی تربیت افراد در ابعاد بدنی، عقلانی، عاطفی، اخلاقی و اجتماعی است. فراهم کردن زمینه‌ها و عوامل برای به فعلیت رساندن و شکوفا کردن استعدادهای آدمی در جهت مطلوب در مؤسسه‌های تربیتی و ایجاد هماهنگی در فرایند تربیت در خانه، مدرسه و جامعه ضرورت دارد (صافی، ۱۳۹۳، ص ۷).

نظام آموزش و پرورش: نظام در لغت به معنی آراستن، نظم دادن، مرتب کردن و به رشته کشیدن گوهرها آمده است (عمید، ۱۳۸۹). در هر جامعه‌ای نظام‌های متعددی مانند نظام اداری، نظام اقتصادی و نظام آموزشی و مانند آن وجود دارد. نظام آموزش و پرورش، به نظامی گفته می‌شود که «الگوی کلی نهادها، مؤسسه‌ها و سازمان‌های رسمی جامعه است و وظایف انتقال فرهنگ و شکوفاسازی آن، پرورش فرد و تربیت نیروی انسانی ماهر و

متخصص را بر عهده دارد» (علاقه‌بند، ۱۳۹۸، ص ۷). تربیت مهمترین عامل موفقیت در سازگاری سازنده و مثبت است. انسان ناچار است اجتماعی زندگی کند و زندگی اجتماعی سالم و سودمند بدون تربیت (البته تربیت صحیح) امکان ندارد. شخصیت آدمی در انزوا رشد نمی‌کند بلکه بیشتر ضمن تعامل در جامعه بشری رشد و تکامل پیدا می‌کند. فرهنگ و تمدن انسان محصول تربیت است و با چگونگی آن ارتباط مستقیم دارد. تربیت است که فرد و گروه را با حقوق و وظایف یا مسئولیت‌های اجتماعی خویش آشنا می‌سازد. پشرفتهای علمی، فنی و هنری به طور مستقیم با تربیت و کیفیت آن بستگی دارد. خلاصه تربیت است که به انسان زندگی می‌بخشد و زندگی او را از زندگی سایر حیوانات متمایز می‌کند (شعاری‌نژاد، ۱۳۷۵، ص ۱۹۰).

کژ رفتاری: کژ رفتاری یا انحراف^۱ به هرگونه رفتاری گفته می‌شود که هنجارهای فرهنگی را نقض کند. هنجارها راهنمای همه فعالیت‌های انسان در جامعه هستند و تعیین می‌کنند که فرد در شرایط گوناگون چه رفتاری باید یا نباید داشته باشد. از این رو مفهوم انحراف اجتماعی طیف وسیعی را در بر می‌گیرد. به شاخه‌ای از انحراف اجتماعی، جرم می‌گویند. «جرم، یک عمل عمدی و ارادی علیه قانون است که غیر قابل حمایت و بخشودن بوده و مجرم باید به وسیله دولت دستگیر و مجازات شود» (هاگان^۲، ۱۹۸۸، ص ۴۸).

کژ رفتاری اجتماعی: کژ رفتاری پدیده‌ای است که به طریقی با انتظاراتی مشترک اعضای یک جامعه سازگاری ندارد و بیشتر افراد آن را ناپسند و نادرست می‌دانند. هر جامعه‌ای از اعضای خود انتظار دارد از ارزش‌ها و هنجارها پیروی کنند؛ جامعه افرادی را که هماهنگ و همساز با ارزش‌ها و هنجارها باشند «سازگار» یا «همنوا» و کسانی را که برخلاف آنها رفتار کنند «ناسازگار» یا «ناهمنوا» می‌خوانند. در واقع کسانی که با هنجارهای جامعه هم‌نوا هستند «بهنجار» شمرده می‌شوند و آنان که هم‌نوايي ندارند «نابهنجار» نام می‌گیرند. از میان

افراد نابهنجار، کسی که رفتار نابهنجارش زودگذر نباشد و دیرگاهی دوام آورد، کژ رفتار یا منحرف نامیده می‌شود و رفتار او را کژ رفتاری یا انحراف اجتماعی^۱ می‌خوانند.

بزهکاری: بزهکار در لغت به معنای گناه‌کار و خطاکار است (عمید، ۱۳۸۶، ص ۳۵۱) و در اصطلاح عام، کسی است که مرتکب جنایت یا جنحه یا خلاف می‌شود و به معنی خاص مرتکب جنایت یا جرم را بزهکار یا مجرم می‌گویند (جعفری لنگرودی، ۱۳۸۶، ص ۶۱۸). در حقوق جزای کلاسیک فقط جرم و مجازات مطالعه می‌شد و از توجه به مجرم غفلت می‌شد، در حالی که در حقوق جزای نوین، ارزیابی توانایی و ویژگی‌های عامل وقوع جرم مدنظر قرار گرفته است و حتی در قوانین برخی از کشورها تدابیری برای ملاحظه و توجه به ویژگی‌های مجرم اندیشیده شده تا با توجه به آن به مجازات مجرم پرداخته شود؛ قانون جزایی فرانسه در جرائم جنایی بازپرس را مکلف کرده تا در کنار پرونده اتهامی متهم («پرونده شخصیت بزهکار») که توسط متخصصان تهیه می‌شود و حاوی انجام آزمایش‌های پزشکی و روان‌پزشکی و روان‌شناسی است تشکیل دهد (ولیدی، ۱۳۸۸، ص ۲۴۹).

اطفال: با توجه به ماده ۱ کنوانسیون حقوق کودک که تمامی افراد کمتر از ۱۸ سال را کودک نامیده است و همچنین لایحه قانون تشکیل دادگاه اطفال و نوجوانان با توجه به اینکه شامل افراد زیر ۱۸ سال می‌شود، مشخص می‌شود که قانونگذار نوجوان را کمتر از ۱۸ سال می‌داند. از نظر قضایی در حقیقت معنای جرائم اطفال و نوجوانان و حدود و شمول آن همان چیزی است که در قوانین جزایی ذکر و تعیین شده است. کودکان بزهکار در اصطلاح علوم روانی و تربیتی امروز، به طور کلی به افرادی گفته می‌شود که بیشتر یک معما و یا حداقل یک مشکل تربیتی برای جامعه، پلیس و کارگردانان دستگاه‌های قضایی به شمار می‌روند. البته این تعریفی که ارایه شده است با عنوان کودکان دشوار شناخته می‌شود نه کودک بزهکار. جرائم اطفال نسبت به انواع جرائم که در میان بزرگسالان متداول است پدیده‌ای به نسبت جدید است که در دنیای صنعتی از اوایل قرن نوزدهم شناسایی شده و از اوایل قرن

بیستم به تدریج در کشورهای مختلف برای آن قواعد و مقرراتی وضع شده و دادگاه‌های خاصی برای رسیدگی به این‌گونه جرائم وضع شده و دادگاه‌های خاصی برای رسیدگی به این‌گونه جرائم تاسیس شده است. بزهکاری این کودکان دارای مراحل و شدت و ضعف فراوان است. به طور نمونه از یک دزدی کوچک، فرار از مدرسه و مانند آن شروع می‌شود و به انواع بزهکاری‌ها، طغیان علیه قانون، انجام اعمال شنیع و جنایات مانند قتل نفس، عمل منافی عفت و نظایر آن منتهی می‌شود. این‌گونه کودکان نه تنها یک مشکل، بلکه یک معما و مسئله بزرگ اجتماعی محسوب می‌شوند و هر متفکر اجتماعی می‌تواند به خود حق بدهد که درباره آنها و رفتار ضد اجتماعی آنان بیندیشد (مهدوی، ۱۳۹۸، ص ۲۹۱).

نوجوان: این دوره، دوره نهایی رشد انسانی تلقی می‌شود که منتهی به دوره بزرگسالی است، ۱۸ سالگی را پایان دوره نوجوانی نامیده‌اند (بهرامی و معنوی، ۱۳۴۸، ص ۳۳۲). تعیین سن نوجوانی با توجه به شرایط فرهنگی و اجتماعی هر جامعه متفاوت است؛ با این وجود در بسیاری از فرهنگ‌ها، دوره نوجوانی از سنین ۱۰ تا ۱۲ سالگی آغاز می‌شود و تا آخر دهه دوم زندگی ادامه دارد. در این دوره نوجوان شروع به تردید و پرسش در جهان پیرامون خود می‌کند. او ارزش‌ها و باورهای بی‌سابقه را که از محیط خود کسب کرده، ارزشیابی می‌کند، درباره آن‌ها تردید کرده و آن‌ها را زیر سؤال می‌برد. نوجوان این ارزش‌ها و باورها را با خواسته‌ها و آرمان‌های خود مقایسه می‌کند و در جست‌وجو و کاوش «خود» است (نراقی‌زاده، ۱۳۹۴، ص ۱۴).

روش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، توصیفی - تحلیلی است و داده‌های آن با استفاده از منابع علمی جدید و تحلیل ثانوی پژوهش‌های نظری و عملی پیشین صورت گرفته است. برای تقویت یافته‌ها، با کارشناسان چهار حوزه قضایی، انتظامی، روان‌شناسی و تعلیم و تربیت مصاحبه شد.

یافته‌ها

کارکردهای نظام آموزش و پرورش (به طور خاص مدرسه): نقش مدرسه بیشتر به عنوان یک عنصر بی‌بدیل در فرایند آموزشی و تربیتی افراد و اشخاص در مسئله تبیین فرایند بزهکاری اطفال و نوجوانان نادیده گرفته می‌شود. بیشتر کارشناسان و اساتید به عنصر خانواده نگاه خویش را مبذول داشته‌اند حال آنکه مدرسه به عنوان جایگاه متولی آموزشی و تربیتی و مکانی که بیشتر زمان‌های روزانه فرد را از هفت سالگی تا هجده سالگی اشغال می‌کند، اگر نگوئیم مهمتر از خانواده است؛ بی‌گمان همسنگ آن باید در نظر گرفته شود، زیرا نمونه‌های فراوان آماري بزهکارانی که در نگاه اول خانواده‌های ناسالمی نداشته‌اند و همچنین بزهکارانی که محرک ابتدایی ورود به بزهکاری را در فرایندهای مربوط به مدرسه و نظام آموزشی عنوان کرده‌اند.^۱

همچنین به علت نقش زیادی که به مدرسه به عنوان یکی از نهادهای رسمی جامعه در تعلیم و تربیت نوجوان داده می‌شود، به نظر می‌رسد که نقش این نهاد در تبیین بزهکاری نوجوانان بسیار بیشتر از کشورهای غربی باشد. نظارت‌های شدید رفتاری که از طرف نهادهای مختلف درباره رفتار نوجوانان اعمال می‌شود نیز تا حد زیادی شرایط و زمینه رفتاری نوجوانان را با کشورهای غربی متفاوت می‌سازد (رجایی، ۱۳۸۱، ص ۷۴).

اهمیت مدارس در پیشگیری رشدمدار از بزهکاری اطفال و نوجوانان در معرض خطر ابعادی مضاعف دارد. بروز بسیاری از اختلال‌های رفتاری در دوران کودکی و نوجوانی نشان‌دهنده بروز بزهکاری در آینده است. از دیدگاه رشدمدار بزهکاری یک مسیر است نه یک واقعه و رفتارهای بزهکارانه به طور معمول، منظم رشد می‌کنند، از تعارض کودک و نوجوان با مراجع قدرت مانند والدین و اولیای مدرسه (خودسری و تمرد و بی انضباطی) به رفتارهای انحرافی مخفیانه (مثل دروغگویی و دزدی) تا اقدامات مجرمانه علنی (نزاع و

۱. مصاحبه با دکتر میرمحمدصادقی مشاور و متخصص کودکان و نوجوانان.

رفتارهای خشونت‌آمیز). کودکانی که در مدرسه رفتارهای خشونت‌آمیز، انحرافی و بزهکارانه از خود بروز می‌دهند، به شدت در معرض ارتکاب جرائم شدید و خشونت‌آمیز در آینده هستند. کودکانی که در مدرسه ابتدایی رفتارهای خشونت‌آمیز داشته‌اند، در معرض خطر بسیار شدید مبادرت به رفتارهای خشونت‌آمیز در ۶ یا ۷ سالگی بعد هستند (مک ویتروز، ۲۰۰۱، ص ۱۸۲). با توجه به قرار گرفتن این کودکان در حیطه اقدامات تعلیمی و تربیتی مدارس امکان شناسایی خطر گرایش به بزهکاری و انجام اقدامات پیشگیرانه از طریق مدارس وجود دارد.

مشکل نوجوانان کشور ما، از دیدگاه آموزشی به گونه‌ای دیگر است. در واقع تعدادی از این نوجوانان و جوانان امکان ورود به مدرسه یا دانشگاه را پیدا نمی‌کنند. این عده به دلایل مختلف اقتصادی، فرهنگی، قومی و نیز نبود امکانات آموزشی - به خصوص در سطح روستاها و مکان‌های کوچک - نمی‌توانند از این حق طبیعی خود در آموزش استفاده کنند. بعضی از افراد، روستائینی هستند که به دلیل همکاری با خانواده در امر اقتصاد نمی‌توانند به مدرسه راه یابند یا در روستاهای آنها امکانات آموزشی وجود ندارد. بخش عمده‌ای از این افراد را دخترانی تشکیل می‌دهند که به دلیل ازدواج‌های زودرس یا تعصب‌های قومی و فرهنگی نمی‌توانند به مدرسه بروند. همین طور است وضعیت خانواده‌های بی‌بضاعت ساکن حاشیه شهرها که فرزندشان کمک خرجی آنها به حساب می‌آیند و مجبورند از تحصیل صرف‌نظر کنند و به کارهای سخت بپردازند تا بتوانند از نظر اقتصادی به یاری والدین خود بشتابند (گلنار، ۱۳۷۵، ص ۴۰).

بنا به اعلام معاون وزیر آموزش و پرورش کشور تنها دو ماه پس از آغاز سال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۷ یکصد و پانزده هزار کودک پس از ثبت نام در مقطع ابتدایی در سراسر کشور ترک تحصیل کردند (روزنامه ایران، ۱۳۸۷، ص ۶). در اندونزی سالانه حدود یک میلیون کودک ۷-۱۲ ساله در مدارس ابتدایی ثبت‌نام نمی‌کنند و از بین کودکانی که

ثبت‌نام کرده‌اند، سالانه حدود یک میلیون نفر قبل از پایان دوره ابتدایی ترک تحصیل می‌کنند. در گروه سنی ۱۳-۱۵ ساله، حدود ۶ میلیون نفر هیچ‌گاه در مدرسه راهنمایی ثبت‌نام نمی‌کنند. در ایالات متحده حدود ۳/۴ میلیون نوجوان که قبل از پایان دبیرستان ترک تحصیل کرده‌اند، قابلیت لازم برای ورود به بازار کار نوین را ندارند، در نتیجه توان لازم را برای پرداخت مالیات نداشته، هزینه‌های رفاه اجتماعی را افزایش داده و به میزان نامتناسبی در آمارهای مربوط به ارتکاب جرم و محبوسان دیده می‌شوند. حدود یک دهه قبل آمار سالیانه هزینه‌های ناشی از مشکلات ترک تحصیل در ایالات متحده سالیانه ۲۴۰ میلیارد دلار برآورد شده بود. مؤسسه جرم‌شناسی دانشگاه برکلی در بررسی درباره وضعیت تحصیلی یک هزار کودک که به تکرار مرتکب بزه شده بودند نشان داد که بیش از نصف آنها بی‌سواد بودند، به طوری که ۴۸۱ نفر از آنها اصلاً سواد نداشته و خواندن و نوشتن را بلد نبودند و ۲۶ نفر آنان فقط تحصیلات ابتدایی داشته و خواندن را می‌دانستند ولی در نوشتن مشکل داشتند، ۴۸۵ نفر آنان توانایی خواندن و نوشتن داشتند و ۸ نفرشان نیز از تحصیلات دبیرستانی یا متوسطه برخوردار بودند (گلکاریان، ۱۳۸۲، ص ۳۰۲-۳۰۳). پژوهش انجام‌شده درباره زندانیان شهرستان دامغان در سال ۱۳۸۴ نشان داد که از مجموع این زندانیان ۴۲ درصد آنها بی‌سواد بوده و یا در حد تحصیلات ابتدایی ترک تحصیل کرده‌اند (منصوریان، ۱۳۸۵، ص ۳۴۹). همچنین در بررسی به عمل آمده از مجموع چهار هزار و هفتاد و چهار نفر کودک فراری شناسایی شده در سال ۱۳۸۰ در تهران بیش از ۸۰ درصد آنان دارای تحصیلات راهنمایی و پایین‌تر بوده و تنها ۱ درصد آنان دارای تحصیلات بالاتر از دیپلم بودند (احمدی، ۱۳۸۱، ص ۳۴). این آمار حاکی از رابطه شدید بین شکست تحصیلی و گرایش اطفال و نوجوانان به بزهکاری است، این نتیجه صرف‌نظر از اهمیتی است که جامعه کنونی برای مدرک تحصیلی قائل بوده و داشتن مدرک تحصیلات عالی از ارکان اصلی سرمایه اجتماعی فراد به شمار می‌رود (بوس، ۲۰۰۷، ص ۲۶۲).

کارکرد رشدی: مدارس و دانشکده‌ها علاوه بر خانه، عوامل تعیین‌کننده تفکر شخص درباره خود و الگوهای عادی رفتار هستند. سولومن^۱ (۱۹۹۵) با تأیید این موضوع چنین گفته است: «کلاس درس باید به‌عنوان یک نیروی ثانویه در کنار خانه در رشد شخصیت دانش‌آموز نقش مهم و مؤثری داشته باشد». چنانچه هر دو دنیا یکسان باشند به صورتی که ارزش‌ها و معیارهای والدین و معلمان یکسان باشد، انتظارات والدین و معلمان بر هم منطبق است و شیوه‌های راهنمایی کودک یکسان است و یکی باعث تقویت دیگری خواهد شد. از طرف دیگر چنانچه ارزش‌ها، انتظارات و شیوه‌های هدایت کودکان یکسان و مشابه نباشد یا متضاد با یکدیگر باشد، کودک گیج می‌شود. برای مثال چنانچه معلمان برای مطالعه ارزش‌های زیادی قائل شوند و والدین ارزش کمی، کودک دچار تعارض شده و نمی‌داند که کدام را باید به‌عنوان یک ضابطه بپذیرد (هارلوک، ۱۳۹۹، ص ۳۹۷).

کارکرد جامعه‌پذیری: یکی از کارکردهای عمومی آموزش و پرورش، اجتماعی کردن اطفال و نوجوانان است و مفاهیم عمده تربیت اجتماعی آن از جمله خودکفایتی، ابراز وجود، استقلال، خودپنداری، خودرهبری، رقابت، همکاری، نوع‌دوستی، هویت‌جویی، تشخیص‌طلبی و ده‌ها مؤلفه تربیتی دیگر که به نوعی شخصیت اجتماعی دانش‌آموزان را شکل می‌دهد، در همین دوران آموزشی تحقق می‌پذیرد (کریمی، ۱۳۷۵، ص ۶۲-۶۵). از آنجا که تفاوت سرمایه خانوادگی (سرمایه اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی)، محدودیت روابط کودک به روابط درون خانوادگی که بیشتر مبتنی بر احساس‌ها و عواطف است، تفاوت آداب و رسوم و فرهنگ و زبان محلی، موجب تنوع فرهنگی و تفاوت‌های هنجاری در کودکان می‌شود؛ در جوامع امروزی، آموزش رسمی الگوهای فرهنگی، هنجارها و ارزش‌ها و اهداف اجتماعی، بر عهده نهاد آموزش و پرورش بوده و مدرسه به‌عنوان دومین کارگزار عمده، پس از خانواده وظیفه مهم جامعه‌پذیری افراد و آماده‌کردن آنها برای پذیرش نقش‌های اجتماعی را بر عهده دارد (محمدی اصل، ۱۳۸۵، ص ۲۷۷).

کارکرد کنترلی: بی‌شک یکی از کارکردهای مدرسه، کارکرد کنترلی خواهد بود. کارکردی که کودک و نوجوان تا قبل از این به صورت رسمی در هیچ مکان و نهاد دیگری تجربه نکرده‌اند. تجربه‌ای که در آن دانش‌آموز می‌فهمد که از سوی معلم و افراد مسئول مدرسه با نظارت شدید علمی و اخلاقی و انضباطی قرار دارد و اگر هنجارهای مدرسه را رعایت نکند، موجب سرزنش و یا تنبیه اولیای مدرسه قرار خواهد گرفت.^۱

موقعیت کودک در کلاس و مدرسه وی را در جایگاهی قرار می‌دهد که معلم و نظام آموزشی بتوانند علاوه بر ارائه هنجارها و الگوهای رفتاری به وی و آموزش از سوی کودک نیز نظارت داشته باشند. نظارت مدرسه و نظام آموزشی بر رعایت ارزش‌ها و پیروی از هنجارهای اجتماعی می‌تواند به صورت کنترل بیرونی و کنترل درونی رفتار کودک نمود پیدا کند (مهدوی، ۱۳۹۸، ص ۲۹۱).

کژکارکردی‌های مدرسه

نقص نظام آموزش و پرورش در مهارت‌های تحصیلی: جداشدن کودک از خانواده و ورود موفقیت‌آمیز وی به مدرسه و ادامه تحصیل، مستلزم آن است که کودک در هر مرحله مهارت‌هایی را که برای ورود موفقیت‌آمیز در مرحله بعد لازم است، داشته باشد. بسیاری از کودکان به ویژه کودکان خانواده‌های فقیر در مرحله پیش از ورود به دبستان از چنین مهارت‌های اولیه‌ای محروم‌اند. سطح فرهنگی نازل خانواده موجب می‌شود که کودکان خانواده‌های فقیر از نظر درک واژه‌ها و مهارت‌های آمادگی در مدرسه مانند درک حروف، اعداد و مفاهیم دچار ضعف‌هایی باشند (یاسائی، ۱۳۸۵، ص ۴۰۹). در بسیاری از مناطق حاشیه‌ای و محروم کشور تفاوت‌های زبانی محلی، با زبان رسمی کشور موجب می‌شود که کودکان در سال‌های اولیه دبستان توان و وقت زیادی از مدرسه را صرف فراگیری زبان و

۱. مصاحبه با دکتر خسرو داوودی، مولف کتب درسی و مدیر دبیرستان

ادبیات ملی کند، این امر موجب ضعیف ماندن آنان در مهارت‌های اصلی تحصیلی در دوره دبستان می‌شود. به منظور ارزیابی اهمیت دارابودن مهارت‌های پیش دبستانی در موفقیت‌های تحصیلی بعدی برنامه‌های تقویتی با عنوان «سرآغاز»^۱ در آمریکا اجرا شد و در این برنامه‌ها مهارت‌های پیش دبستانی از جمله برنامه‌های تقویت هوش‌بهر، درک واژگان و حروف و اعداد به کودکان گروه آزمایشی آموخته شد و والدین آنان نیز در برنامه‌های تقویتی نیز شرکت کردند، نتیجه اجرای برنامه این بود که موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان گروه آزمایشی بیشتر بود و ۲۵ درصد گروه آزمایشی در مقابل ۳ درصد گروه گواه موفق به ادامه تحصیل پس از دبیرستان شدند (یاسائی، ۱۳۸۵، ص ۴۱۱). در پژوهش به عمل آمده در اصفهان درباره افت تحصیلی دانش‌آموزان در مقطع راهنمایی مشخص شد که از مجموع دانش‌آموزان مورد مطالعه، ۲۶/۸ درصد کودکان رفته بودند و حدود ۴۰ درصد آنان در دوره ابتدایی دچار مردودی شده بودند (ثنایی و همکاران، ۱۳۷۵، ص ۵۳).

کمبود امکانات تحصیلی در ساختار نظام آموزش و پرورش: کمبود فضا و امکانات آموزشی و کمک آموزشی از عوامل مهم مؤثر بر افت تحصیلی دانش‌آموزان است. تراکم بیش از حد دانش‌آموزان در یک کلاس، استفاده چند نوبته از مدارس، دست نیافتن دانش‌آموزان به تجربه شخصی در کلاس به دلیل کمبود شدید امکانات آموزشی مانند فضا و وسایل آزمایشگاهی و کارگاهی، نبود فضا و امکانات ورزشی برای فعالیت دانش‌آموزان و ایجاد نشاط و شادابی و تخلیه انرژی دوران کودکی، همگی از موضوع‌هایی هستند که موجب کاهش ارتباط معلم با تک تک دانش‌آموزان می‌شود. تعداد زیاد دانش‌آموزان کلاس موجب می‌شود که معلم فرصت ارتباط آموزشی اختصاصی با دانش‌آموزان را پیدا نکند، وقت کافی برای تفهیم مطلب به دانش‌آموزان را نداشته باشد و در این میان به‌ویژه دانش‌آموزان ضعیف که در معرض خطر افت تحصیلی هستند و نیازمند فرصت بیشتری برای یادگیری هستند به‌طور مضاعف مورد غفلت معلم واقع شده و بر عقب‌ماندگی تحصیلی

آنان افزوده شود. در چنین وضعیتی کیفیت آموزش به شدت تنزل کرده، آموزش طوطی وار و مبتنی بر کتاب محوری حاصل خواهد شد که نتیجه آن افت کمی و کیفی تحصیلی دانش آموزان و تشدید خطر شکست تحصیلی دانش آموزان ضعیف است (ثنایی و همکاران، ۱۳۷۵، ص ۵۳). در این میان مهم ترین عامل خطر، کمبود معلمان شایسته است. معلمی که به معنای دارا بودن توانایی های علمی و شخصیتی برای تربیت انسان هاست، از عهده هر کس بر نمی آید و صرف داشتن مدرک تحصیلی با هرگونه کیفیت، به فرد شایستگی معلمی نمی دهد. کمبود معلم شایسته را می توان مهم ترین رخنه در نظام آموزشی دانست. در آمریکا به دلیل کمبود ۲/۲ میلیون معلم، بیشتر ایالت ها شرایط اشتغال به تدریس و معلمی را کاهش می دهند، به طوری که یک چهارم معلمان شاغل به تدریس شرایط مجوز تدریس دولتی را ندارند. در ایران نیز استفاده از معلمان حق التدریس برای جبران کمبود معلم از آسیب زاترین اقدام های نظام آموزشی محسوب می شود. بسیاری از این افراد آموزش های خاص تربیت معلم را ندیده اند و در واقع از پس مانده های بازار کار محسوب می شوند و به علت ناکامی در رشته های شغلی خود به آموزش و پرورش می آیند و بنابراین آموزش و پرورش محل تجمع خیل دانش آموختگان ناکام و ناراضی است که در بسیاری مواقع، ناکامی آنها به دانش آموزان نیز منتقل می شود. این معضل در مدارس نواحی فقیر و حاشیه نشین بیشتر دیده می شود؛ در حالی که مدارس مناطق برخوردار از رفاه اجتماعی، معلمانی را جذب می کنند که مهارت های تحصیلی و تجربه آموزشی بالاتری دارند. چنانچه نظام آموزشی فضا و امکانات آموزشی و کمک آموزشی و به ویژه معلمان با تجربه و شایسته را به خصوص برای تعلیم و تربیت اطفال و نوجوانانی که دچار افت تحصیلی بوده و در معرض خطر ترک تحصیل اند اختصاص ندهد، افت تحصیلی این دانش آموزان تشدید و خطر ترک تحصیل و گرایش به بزهکاری در آنان مضاعف می شود.

نبود زمان آموزشی در ساختار مدارس: اگر محیط مدرسه مناسب باشد، فرزند از شخصیتی طبیعی و مقبول برخوردار خواهد شد و در صورتی که شرایط مناسبی نداشته باشد،

نتیجه آن شاید بزهکاری کودک و نوجوان خواهد بود. به منظور فراهم کردن شرایط مناسب باید به معلمان و متولیان تربیتی مدارس، آموزش‌های لازم داده شود تا آنها بتوانند زمان آموزشی مناسبی را برای فرزندان خود به وجود آورند یا اگر این زمان آموزشی در اختیار آنهاست، آن‌را به یک رابطه آموزشی مناسب تبدیل کنند. بنابراین اگر در یک مدرسه زمان آموزشی وجود نداشته باشد یا رابطه آموزشی مناسبی برقرار نشود، فرزندان برای فرار از تنهایی و پرکردن اوقاتی که می‌توان آن را به آموزش اختصاص داد، به کارها و سرگرمی‌های کاذبی خواهند پرداخت که بعضی از آنها خطرآفرین است. بدیهی است در صورت بروز هر نوع مشکل، این اطفال و نوجوانان به سوی افرادی می‌روند که به احتمال زیاد در انحراف بیشتر آنها تأثیرگذار خواهند بود و بدین ترتیب، به تدریج به بزهکاری حرفه‌ای تبدیل خواهند شد. برعکس، اگر زمان آموزشی مناسبی در خانواده و مدرسه فراهم شود و هر دو طرف در محیطی سرشار از اعتماد متقابل و به دور از هرگونه تحمیل عقیده و با قبول مسئولیت به برقراری ارتباط بپردازند، می‌توان اطمینان داشت که جریان تربیت فرزندان در مدرسه، روال عادی خود را طی می‌کند و نتیجه آن در درازمدت، تربیت انسان‌هایی با شخصیت سالم است (منادی، ۱۳۷۹).

پیروی از ساختار نظام آموزشی استعماری: اساساً علم و دانش محصول و مصنوع اجتماع بشری است. بنابراین، تفاوت‌های اساسی جوامع بشری، دانش برآمده از متن و بطن خویش را به رنگ و بو و ویژگی خود در می‌آورد. از این رو، عناصر مهمی که در طرفین عرضه و تقاضای آموزش وجود دارند؛ نقش اساسی در شکل‌گیری نیازهای آموزشی در جوامع ایفا می‌کنند. ولی از آنجا که آموزش در برخی از کشورها تحت تأثیر نیازهای این جوامع به وجود نیامده است و ساختار نظام آموزشی و گسترش آن بدون ارتباط ارگانیک با ضروریات آن جوامع شکل گرفته است، در نتیجه ناکارآمدی نظام آموزشی را در دستیابی به توسعه اجتماعی و اقتصادی برای این کشورها به ارمغان آورده است (اصغری، ۱۳۸۵، ص ۲۲۸).

توسعه یافتگی نیازمند نظام تربیتی است؛ بدین معنی که یکایک افراد باید در فضایی علاقه‌مند به توسعه تربیت شوند. در پرتو آموزش است که انسان‌ها متحول می‌شوند و در فرهنگ و فلسفه حیاتی که به آن معتقدند، استحکام روانی، شخصیتی و اجتماعی پیدا می‌کنند. از طریق تربیت و آموزش است که جامعه صاحب نظام قانونی نیرومند می‌شود. در نظام آموزشی است که انسان ارزش پیدا می‌کند و تربیت او مبنای توسعه قرار می‌گیرد. بی‌جهت نیست که اسلام روی آموزش انسان‌ها این همه تأکید کرده است.

ضعف ایجاد و تقویت انگیزش موفقیت تحصیلی: مدرسه به‌عنوان نهاد تعلیم و تربیت جامعه با ایفای نقش مطلوب در قالب دومین نهاد جامعه‌پذیری و کنترل کودکان می‌تواند نواقص و کاستی‌های سرمایه اجتماعی و فرهنگی خانواده را جبران کند. کودکان در معرض خطر به دلیل فقر فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی خانواده، از هم پاشیدگی خانواده و سایر عوامل خطر، فاقد آرمان‌گرایی و انگیزش موفقیت تحصیلی هستند. بی‌سوادی والدین، نگرش تبعیض‌آمیز نسبت به تحصیل دختران، نیاز خانواده به کار کودکان، ناتوانی اقتصادی برای تأمین هزینه تحصیل و جلب امکانات ادامه تحصیل موجب می‌شود که کودکان این‌گونه خانواده‌ها فاقد آرمان‌گرایی تحصیلی و انگیزه موفقیت تحصیلی باشند. اسناد بین‌المللی حقوق کودک با اذعان به این نقیصه، نظام آموزشی را مکلف دانسته‌اند تا اقدامات لازم را برای تشویق اطفال و نوجوانان به حضور منظم در کلاس و کاهش ترک تحصیل معمول دارند (بند ۳ پیمان نامه حقوق کودک). نظام آموزشی برای ایجاد انگیزه موفقیت تحصیلی در دانش‌آموزان در معرض خطر افت تحصیلی و ترک تحصیل باید تلاش کند با هدف‌گذاری خاص، ارزش موفقیت تحصیلی را در نظر این‌گونه دانش‌آموزان بالا برده و آنان را قانع کند که تحصیل در وضعیت آینده آنان در جامعه مؤثر است، به دانش‌آموز بیاموزد که خود را براساس عالی‌ترین معیارها سنجش و تلاش کند تا خودپنداره تحصیلی مثبتی در دانش‌آموز ایجاد شود و اینکه در دانش‌آموز این اعتقاد شکل گیرد که موفقیت وی ناشی از عوامل درونی یعنی توانایی یا ناتوانی و تلاش و یا تلاش نکردن خود

اوست نه ناشی از عوامل بیرونی مانند سادگی یا دشواری امتحان و یا شانس خوب یا بد (یاسائی، ۱۳۸۵، صص ۳۸۶-۳۹۱). بی‌توجهی معلمان و اولیای مدرسه به ایجاد انگیزه موفقیت تحصیلی به ویژه در کودکان در معرض خطر افت تحصیلی، آنان را به سوی ترک تحصیلی و در نهایت خطر گرایش به بزهکاری سوق می‌دهد.

شکست تحصیلی در مدارس: خارج شدن کودک از فرایند تحصیل قبل از پایان دوره‌های تحصیلی معمول (پایان دبیرستان) را می‌توان با عنوان ترک تحصیل، از آسیب‌زاترین وقایع روند رشد اطفال و نوجوانان دانست. امکان تحصیل به معنای برخورداری کودک از حق دسترسی به فرصت لازم برای رشد و شکوفایی استعدادها و آماده شدن برای کسب جایگاه شایسته و ایفای مطلوب نقش اجتماعی وی است و از آنجا که کودک قبل از رسیدن به سن بلوغ در تعیین شرایط زندگی خویش نقش اساسی ندارد و تحت ولایت والدین یا سرپرستی قرار دارد، ترک تحصیل نشانه اجتماعی تلقی می‌شود که نتوانسته است برای کودکان شرایط سالم رشد و گذار به مرحله بلوغ را فراهم کند. ترک تحصیل را نمی‌توان فقط واقعه‌ای دانست که در یک لحظه اتفاق می‌افتد و طی آن دانش‌آموز تصمیم به ترک مدرسه می‌گیرد (کاشمن^۱، ۲۰۰۰، ص ۴۷۴). از منظر پیشگیری رشدمدار ترک تحصیل نقطه اوج فرایندی است که به تدریج شکل گرفته است. پژوهشگران شروع این فرایند را در مواردی حتی قبل از دوران ورود کودک به مدرسه دانسته و به تحقیق پیرامون رابطه بین کیفیت مراقبت از کودک در سال‌های اولیه، محیط خانوادگی کودک، وضعیت دوستان همسال وی و مشکلات رفتاری دوران کودکی با وضعیت تحصیلی وی در دوره دبیرستان پرداخته‌اند (مک و یرترز، ۲۰۰۱، ص ۱۳۳). در این دیدگاه به جای اینکه به ترک تحصیل به‌عنوان واقعه‌ای فردی حاصل از تصمیم کودک نگریسته شود، تعامل شرایط مختلفی که کودک را به مرز جدایی از مدرسه کشانده است مورد توجه قرار می‌گیرد (جیمرسون^۲، ۲۰۰۱، ص ۵۴۸).

روش تدریس و رفتار نامطلوب معلم: معلم مرجع اصلی دانش آموز در مدرسه و نظام آموزشی است. ارتباط معلم و دانش آموز در مدرسه را می توان ضمن تفکیک به دو بخش روابط آموزشی و غیر آموزشی، ترکیبی از این دو دانست. شیوه ای که معلم در آموزش به کار می گیرد، نقشی اساسی در ثمربخشی آموزشی معلم دارد. پژوهشگران شیوه تدریس باز و مبتنی بر مشارکت را بسیار مؤثرتر از شیوه سنتی تدریس بسته و مبتنی بر رقابت دانسته اند (بازرگان و صادقی، ۱۳۸۰، ص ۱۰۵). در شیوه سنتی تدریس بسته و مبتنی بر رقابت، تدریس فرایندی از جانب معلم به سوی دانش آموز بوده و روابط معلم و دانش آموز رابطه دهنده و گیرنده است. دانش آموز مشارکتی فعال در فرایند یادگیری ندارد و موظف است ذهنش را از انبوه اطلاعاتی که معلم ارائه می دهد انباشته کند. در این شیوه امتحانات هماهنگ، تعیین کننده میزان موفقیت دانش آموزان بوده و موفقیت دانش آموز در کلاس و پیشرفت تحصیلی وی در مقایسه و رقابت با دیگران معین می شود. بدیهی است که در چنین نظام آموزشی ملاک موفقیت هر مدرسه کسب نمرات بالاتر در آزمون های هماهنگ و میزان قبولی دانش آموزان است. این شیوه از سوی پژوهشگران به شدت مورد انتقاد واقع شده است. در حالی که نابرابری آموزشی بین دانش آموزان فقیر و غنی مشهود است، تعیین نمره به عنوان تنها ملاک موفقیت موجب عقب افتادن هر چه بیشتر کودکان ضعیف و افزایش خطر ترک تحصیل توسط آنان می شود. پیازه^۱ برگزاری امتحانات به این شیوه را بسیار زیان بار دانسته و معتقد است این گونه امتحانات تلاشی را که باید در راه تربیت هوش و آموختن روش های علمی صورت گیرد به سمت نتایج زودگذر و تصنعی هدایت می کند. نمرات امتحانات به طور معمول دل خواهی بوده و معنای دقیقی ندارد. امتحان تا جایی قابل قبول است که میزان فهم مطالب را اندازه گیری کند نه اینکه با مسائل دیگری مانند حافظه در آمیزد و ذهن را به متراکم ساختن اطلاعات به صورت تحمیلی، موقتی و تصنعی وادار کند (ثنایی و همکاران، ۱۳۷۵، ص ۵۲).

زورگویی در مدرسه: زورگویی در مدارس از مشکلات شایعی است که امنیت روانی کودکان در مدرسه را تهدید می‌کند و جریان طبیعی رشد تحصیلی و روانی کودک را مختل می‌کند. یکسان نبودن توانایی‌های جسمی کودکان و الگوهای تربیتی متفاوت و گاهی ناهنجار برخی از کودکان، زمینه‌های بروز زورگویی (قلدری) را در مدارس به وجود می‌آورد. زورگویی را می‌توان رفتار پرخاشگرانه و باج‌خواهانه‌ای دانست که کودک را مورد تهدید جسمی یا روانی قرار داده و بین طرفین چنان توازن نامناسبی در قدرت وجود دارد که قربانی به دشواری قادر به دفاع از خویش است (رهنما و فریدی، ۱۳۸۴، ص ۲۱۷). زورگویی ممکن است به شیوه‌های مختلفی از جمله شفاهی و کلامی (تهدید، اسم بر روی کسی گذاشتن، مسخره کردن، نگاه غضب آلود، خطاب‌های نژادگرایانه)، روانی (شایعه‌سازی، منزوی کردن، مخالفت با حضور فرد در جمع، صحبت نکردن با فرد) و یا جسمانی (لگد زدن، مضروب کردن، به زمین زدن، قاپیدن اشیاء و تخریب آن، آزار و اذیت کردن) صورت گیرد. فرد زورگو ممکن است ناشناس و غیر مستقیم (از طریق اینترنت و ارسال پیام) و یا مستقیم و شناخته شده اقدام کند (مک و یرترز، ۲۰۰۱، ص ۲۴۷).

کودکی که در معرض زورگویی و قلدری قرار می‌گیرد سلامت فکری و روانی‌اش به شدت تهدید می‌شود؛ به‌ویژه اگر مسئله را بروز ندهد و در درون خود نگه دارد. ضعف عزت نفس، احساس انزوا و تنهایی و اضطراب و ناامنی مداوم و از بین رفتن اعتماد به نفس، آسیب‌های فرساینده‌ای هستند که موجب کاهش بازدهی تحصیلی و در نهایت شکست تحصیلی کودکان می‌شود (مک و یرترز، ۲۰۰۱، ص ۲۱۸). زورگویی علاوه بر آثار نامطلوبی که بر دانش‌آموزان قربانی بر جای می‌گذارد، خطر شدید بزهکاری را در آینده کودکان زورگو نشان می‌دهد. در مطالعه‌ای که بر روی دانش‌آموزان زورگو انجام شد، نشان داد که ۶۰ درصد از پسرانی که در ۱۲ سالگی مرتکب زورگویی به همسالان شده بودند در ۲۴ سالگی به اتهامات جنایی محکوم شده‌اند (مک و یرترز، ۲۰۰۱، ص ۲۲۳-۲۲۴).

علاوه بر آثار مستقیم زورگویی بر طرفین، زورگویی از طریق بر هم زدن امنیت روانی

فضای تحصیل موجب بروز واکنش‌های انفعالی در کودکان شاهد زورگویی شده، آنان را نیز به زورگویی تحریک و یا به انفعال و تسلیم در برابر زورگویان وامی‌دارد. چنانچه والدین و اولیای مدرسه نسبت به علائم احتمالی قربانی شدن کودک مانند امتناع از رفتن به مدرسه، تقاضای تغییر مدرسه، عوض کردن مسیر رفتن به مدرسه، مفقود شدن یا آسیب دیدن وسایل و لوازم شخصی، درخواست مکرر پول، کم‌اشتهایی و در خود فرو رفتن و انزوای کودک بی‌توجه باشند ممکن است عواقب بسیار وخیمی از جمله بروز افکار خودکشی نیز در این‌گونه کودکان دیده شود (مک و پرترز، ۲۰۰۱، ص ۲۱۹).

ایجاد نشدن عقاید مثبت توسط مدرسه برای دانش‌آموزان: افرادی که در محیط‌های اجتماعی مشابه زندگی می‌کنند، به نظر می‌رسد که دارای نگرش‌های اخلاقی مشابه و سیستم ارزشی مشترک هستند. آنها می‌توانند از عقاید مثبتی همچون مشارکت، امانتداری و احساس مسئولیت پشتیبانی کنند. براساس نظریه‌های کنترل، در صورت ضعیف بودن چنین عقایدی، افراد احتمال بیشتری برای وارد شدن در رفتارهای خلاف قانون دارند (هیرشی، ۱۹۶۹ و سیژل و سنا، ۱۹۹۷). عقیده بر این بود که انواع خاصی از فعالیت‌های سرگرم‌کننده، ارزش‌های مرسوم را ایجاد می‌کند و با نفوذ در پیوندهای اعتقادی جوانان از بزهکاری پیشگیری می‌کند و در یکی از آزمایش‌های فرضیه کنترل اجتماعی، هیرشی (۱۹۶۹) و لارسون و ریچارد (۱۹۸۹) این فرضیه را مطرح کردند که بزرگسالانی که فعالیت‌های فوق برنامه بیشتری دارند و در ارتباط مدام با جوانان، افراد خیر، مربیان و رهبران جامعه هستند، باورهای اجتماعی را تسهیل و اتحاد را افزایش می‌دهند و رفتارهای مجرمانه را سرکوب می‌کنند (وین و مانسون، ۱۳۸۲، صص ۱۱۶-۱۲۵).

کژکارکردهای عملکردی مدرسه از جنبه جامعه‌پذیری

ترک برخورد افتراقی: مشاهده کلیت نظام آموزشی فعلی این‌گونه نشان می‌دهد که برخلاف رسالت مدرسه و نظام تعلیم و تربیت، اطفال و نوجوانانی که دچار افت تحصیلی

بوده و یا علائم ناسازگاری در رفتار آنان مشاهده می‌شود، مورد توجه خاص واقع نشده و رویکرد افتراقی مبتنی بر کمک و حمایت بیشتر درباره آنان اعمال نمی‌شود. در واقع نقش مدرسه به‌عنوان ابزار انتقال ارزش‌ها، هنجارها و الگوهای رفتاری مطلوب به دانش‌آموزان مورد غفلت قرار گرفته و به‌جای جامعه‌پذیری مطلوب و برخوردار کردن دانش‌آموز از مهارت‌های اجتماعی مانند تفکر خلاق و یا مهارت حل مسئله، برقراری روابط اجتماعی، انگیزش توفیق‌جویی و همکاری، بر مهارت‌های تحصیلی مانند نوشتن دیکته و به خاطر آوردن اسامی تاریخی و فرمول‌های ریاضی و شیمی تأکید می‌شود. این نوع نگرش سبب می‌شود که دانش‌آموزانی که به‌دلیل ضعف مهارت‌های تحصیلی و یا ناهنجاری‌های رفتاری در معرض خطر افت تحصیلی و یا ترک تحصیل‌اند، از هدف‌گذاری نظام آموزشی کنار گذاشته شده و بیش از پیش در گرداب خطر گرفتار شده و از پس میله‌های زندان سر در آورند. نظام آموزشی با زدن برچسب مختلف، بی‌انضباط و تنبل به این دانش‌آموزان باعث جدایی متقابل دانش‌آموزان منضبط و درس‌خوان از آنان شده و این دانش‌آموزان را به معاشرت با همانندان و تشکیل گروه‌های ناهمنوا سوق می‌دهد. برخلاف آنچه باید باشد، دانش‌آموزان ناهمنوا به طور معمول مورد برخوردهای تقویتی و تشویقی واقع می‌شوند (البرزی و خیل، ۱۳۸۰، ص ۱۰۹).

آموزش ندادن مهارت‌های اجتماعی و کار بر روی هوش هیجانی دانش‌آموزان: در پژوهش‌های روان‌شناختی از دهه میانی قرن بیستم به بعد، جنبش‌های عمده‌ای پیش آمده‌اند که توجه خاص به هیجان از آن جمله است. در دهه‌های اخیر، هیجان‌ها به‌عنوان یکی از محورهای اساسی در زمینه‌های مختلف همچون تعاملات اجتماعی، خود تنظیم‌گری و سلامت روانی مدنظر بوده و موضوع پژوهش‌های متعدد، از جمله بررسی‌های تحولی قرار گرفته‌اند. در چهارچوب نظریه‌های سنتی گذشته، هیجان‌ها بیشتر عامل ایجادکننده اختلال در رفتار سازشی محسوب می‌شدند و تأکید بر آنها بیشتر به همین لحاظ بود. رویکردهای کلاسیک نیز بیشتر از دید عوامل زیستی به هیجان‌ها می‌پرداختند. ولی از حوالی سال‌های

۱۹۸۰ به بعد نگرش در این باره تغییر اساسی یافته است (تامپسون، ۱۹۹۳، به نقل از بار آن و پارکر، ۲۰۰۰). رشد مهارت‌های اجتماعی - هیجانی، بر پایه نظریه‌های استواری تبیین شده است. این نظریه‌ها به‌عنوان پایه‌های نظری قوی، هر کدام به نوعی به تاثیر هیجان‌ها و عوامل اجتماعی در رشد شناختی فکری توجه داشته‌اند و الگوهایی را به‌عنوان مدل آموزش و رشد اجتماعی - هیجانی ارائه داده‌اند. نظریه مهارت‌های فیشر^۱، نظریه یادگیری اجتماعی بندورا^۲، نظریه اجتماعی - فرهنگی ویگوتسکی^۳ و الگوی رشد شناختی هاکینز^۴، هر کدام به نحوی با برنامه‌های آموزشی مهارت‌های اجتماعی - هیجانی ارتباط دارند (اکبرزاده، ۱۳۸۴).

نتایج بسیاری از پژوهش‌ها در این زمینه نشان می‌دهد که هوش هیجانی برخلاف هوش شناختی یک توانایی ثابت و تغییرناپذیر نیست، بلکه قابل رشد و تغییر است و می‌توان از طریق آموزش‌های ویژه، میزان آن را افزایش داد و سطح کمی و کیفی آن را بهبود بخشید (چرنیس، ۲۰۰۰). در ایران، که دارای جمعیتی جوان است و بیش از پانزده میلیون دانش‌آموز در مقاطع سه گانه ابتدایی، راهنمایی، و متوسطه دارد، تدوین و اجرای برنامه‌های کامل و همه جانبه، بیش از پیش ضرورت دارد. همچنین عواملی از قبیل افت تحصیلی که همه ساله بودجه بسیاری صرف رفع و جبران آن می‌شود، بزهکاری، اعتیاد و سایر ناهنجاری‌های اجتماعی، لزوم تدوین چنین برنامه‌های همه جانبه‌ای را که در کنار رشد فکری فراگیران، سبب بهبود فرایند آموزشی و بهبود آگاهی اجتماعی می‌شود، مطرح می‌کنند.

به‌طور کلی می‌توان گفت آموختن در محیط‌های آموزشی، اجتماعی است و موفق‌ترین آموزندگان کسانی هستند که با همسالان خود روابط دوستانه برقرار می‌کنند (وایزبرگ،

1. Fisher
2. Bandura
3. Vygotsky
4. Hakinz

(۲۰۰۲). چنین دانش‌آمورانی افکار خود را با دیگران در میان می‌گذارند، به نظر دیگران به دقت گوش می‌دهند، هنگام نیاز از همسالان و معلم‌های خود درخواست کمک می‌کنند و کارکرد آموزشی بهتری از خود نشان می‌دهند (راگوزینو و همکاران، ۲۰۰۳ به نقل از برندک، ۱۳۸۴).

بنابراین هوش هیجانی در موفقیت افراد در زندگی و داشتن ارتباط مناسب با دیگران، و در نتیجه در بهداشت روانی افراد، اهمیت زیادی دارد. با توجه به اینکه پژوهش‌های انجام شده در زمینه آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، تاثیر آن را در ارتقای مولفه‌های زیربنایی هوش هیجانی نشان داده‌اند و بیشتر این برنامه‌ها، بر این مطلب تاکید دارند که آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، باعث افزایش مولفه‌های هوش هیجانی می‌شود.

ایجاد نکردن احساس مسئولیت در دانش‌آموزان توسط سیستم آموزشی مدارس: احساس مسئولیت شخصی، زمان، انرژی و فعالیت وی را به کار می‌گیرد و آن را در جست‌وجوی خطوط متعارف هر عمل صرف می‌کند (سیژل و سنا، ۱۹۹۷، ص ۱۸۹). اگر شخص زمان و فعالیت زیادی را برای تسهیل شهرت و آبرو با هدف عفت و پاکدامنی صرف کند، هزینه رفتار مجرمانه و عواقب چنین اعمالی را در نظر می‌گیرد و تمایل کمتری برای انجام فعالیت‌هایی که حیثیتش را به خطر می‌اندازد، خواهد داشت (هیرشست، ۱۹۶۹؛ شافر، ۱۹۶۹ و سیژل و سنا، ۱۹۹۷). عقیده بر این است که فعالیت‌های بازآفرین، احساس مسئولیت بیشتری نسبت به نهادهای سنتی ایجاد می‌کند (اگنو و پیترسون، ۱۹۸۹). به‌عنوان مثال عقیده بر این است که پرستیژ بالا و موقعیت اجتماعی، که از شرکت در مسابقات قهرمانی دبیرستان حاصل می‌شود، احساس مسئولیت نسبت به اهداف و نگرش‌های اجتماعی مثبت تر را تشویق می‌کند و از بزهکاری باز می‌دارد (لاندرز، ۱۹۷۸، صص ۱۱۶-۱۲۵).

برچسب‌زنی منفی به دانش‌آموز توسط مدرسه و یا همسالان: براساس نظریه برچسب، جوانان ممکن است به دلایل مختلفی مانند روابط ضعیف خانوادگی، تضادهای طبقاتی،

فشار گروهی، ناهنجاری‌های زیست‌شناختی، روان‌شناختی و تجربه‌های یادگیری، قوانین را نقض کنند. بی‌توجهی به علل این رفتار جوانان بزهکار، از طریق عوامل قانونی و مدیران مدرسه، تشخیص داده می‌شوند و برچسب اجتماعی منفی به آنها زده می‌شود که ممکن است در تمام زندگی همراه آنها باشد. این برچسب شامل «جوان بزهکار»، «بیمار روانی»، «عقب‌مانده ذهنی»، «دزد»، «قاتل» و مانند آن است. برچسب و داغ زدن به ایجاد یک هویت جدید منحرف کمک می‌کند. آنهایی که در معرض برچسب‌های منفی جامعه هستند تجربه خود طردشدگی^۱ را خواهند داشت و خودانگاره^۲ آنها پایین خواهد آمد. در چنین شرایطی احتمال رفتار بزهکارانه در فرد بالا خواهد رفت (فلاورز، ۱۹۸۶ به نقل از رجائی، ۱۳۸۱، صص ۴۵-۷۴).

بحث و نتیجه‌گیری

مدرسه رکنی از نظام تربیتی جامعه است که ساعت‌های بسیاری از سال‌های مهم و حیاتی کودکی و نوجوانی هر شخص را در بر می‌گیرد. مدرسه و نظام آموزش و پرورش به‌عنوان ابزار رسمی جامعه برای رشد و شکوفایی استعدادها و قابلیت‌های کودکان و نوجوانان و انتقال ارزش‌ها، هنجارها و الگوهای رفتاری مطلوب به آنان جایگاهی بسیار مهم در فرایند تربیتی هر شخص دارد. اهمیت آموزش و پرورش در فرایند رشد کودکان موجب شده است که اسناد بین‌المللی حقوق کودک، حق دسترسی به امکانات مطلوب به‌طور رایگان را برای تمام کودکان به رسمیت شناخته و تأکید کرده‌اند که محتوای این حق، پیشرفت کامل شخصیت، استعدادها و توانایی‌های ذهنی و جسمی کودکان و آماده کردن آنان برای داشتن زندگی مسئولانه در جامعه است.

سه نوع کارکرد اساسی برای مدرسه ذکر شده است: اول، کارکرد رشدی که دسترسی به امکانات تحلیلی، انگیزش و آرمان‌گرایی تحصیلی و همچنین محیط روانی آموزش و

موفقیت تحصیلی را در بر می‌گیرد. دوم، کارکرد جامعه‌پذیری است که آموزش ارزش‌ها و هنجارها و همچنین درونی کردن ارزش‌ها و هنجارها را به خود اختصاص می‌دهد. سومین کارکرد مدرسه، کارکرد کنترلی است که به دو بخش درونی و بیرونی تقسیم می‌شود. پس از تبیین کارکردهای مدرسه کژکارکردهای مدرسه در فرایند بزهکاری اطفال و نوجوانان احصا شد. این مهم به دو قسمت تقسیم می‌شود: ۱. کژکارکردهای ساختاری و ۲. کژکارکردهای عملکردی. برای تبیین کژکارکردهای ساختاری مدرسه، تقسیم‌بندی رشدی، جامعه‌پذیری و کنترلی در نظر گرفته شد. کژکارکردهای ساختاری مدرسه از جنبه رشدی عبارت‌اند از: نگرش‌های منفی دانش‌آموزان به آموزش و پرورش، نقص آموزش و پرورش در مهارت‌های تحصیلی، کمبود امکانات تحصیلی در ساختار، نبود زمان آموزشی، پیروی از ساختار نظام آموزشی استعماری، ضعف ایجاد امید به آینده در دانش‌آموزان، ضعف تأکید مدارس بر ورزش قهرمانی، تأثیر منفی موضوعات تحصیلی، تأکید بیش از حد بر حفظ مطالب به جای درک و تحلیل.

کژکارکردهای ساختاری مدرسه از جنبه جامعه‌پذیری نیز این‌گونه احصاء شد: ارائه الگوی غیر انطباقی، تناقض هنجاری، ضعف تأکید بر آموزش و تسهیل فعالیت‌های هنری سرگرم‌کننده، ضعف دلبستگی میان دانش‌آموز و مدرسه و اولیای مدرسه، ضعف برنامه‌ریزی برای ایجاد موفقیت‌های کوچک در مدرسه و کسب اعتماد به نفس در میان دانش‌آموزان، ضعف آموزش جامعه‌پذیری در مدارس و به دنبال آن اجتماعی نشدن دانش‌آموزان، تضاد میان اهداف مدرسه و وسایل نیل به آن و تضاد فرهنگی درون مدارس. کژکارکردهای ساختاری مدرسه از جنبه کنترلی نیز چنین احصاء شد: نقص کنترل بیرونی و نقص کنترل درونی. درنهایت به بررسی کژکارکردهای عملکردی مدرسه و تأثیر آن بر بزهکاری پرداخته شد که عبارت‌اند از: ایجاد نکردن و تقویت نکردن انگیزش موفقیت تحصیلی، ایجاد زمینه شکست تحصیلی در مدارس، روش تدریس و رفتار نامطلوب معلم، تأثیر منفی هم‌کلاسی‌ها بر دانش‌آموزان، خشونت و زورگویی در مدرسه، ایجاد نکردن

عقاید مثبت توسط مدرسه برای دانش‌آموزان و در نهایت اثرات جو عاطفی بر شخصیت و عملکرد دانش‌آموزان.

کژکارکردهای عملکردی مدرسه از جنبه جامعه‌پذیری نیز این‌گونه بیان شد: تجارب منفی اولیه در رفتن به مدرسه و تأثیر آن در شکل‌گیری شخصیت دانش‌آموزان، ضعف برخورد افتراقی، ضعف آموزش مهارت‌های اجتماعی و کار بر روی هوش هیجانی دانش‌آموزان، ضعف ایجاد احساس مسئولیت در دانش‌آموزان توسط سیستم آموزشی مدارس، برچسب‌زنی منفی به دانش‌آموزان توسط مدرسه یا همسالان، آموزش نامناسب سازگاری به دانش‌آموزان و همچنین نظارت ناکافی بر رفتار و گفتار همسالان به واسطه خلأ آموزش مدرسه، کارآیی ناکافی مدارس در درگیر کردن دانش‌آموزان به فعالیت‌های مختلف و فوق برنامه و در نهایت اثرات نگرش‌های آموزشی به شخصیت و تأثیر آن در مقبولیت اجتماعی دانش‌آموزان.

کژکارکردهای عملکردی مدرسه از جنبه کنترلی به سه قسمت تقسیم شد: ضعف نظارت و کنترل اجتماعی توسط مدارس، تأثیر جانمایی و طراحی نقشه مکانی مدرسه (از منظر بیرونی) و تأثیر جانمایی و طراحی نقشه مکانی مدرسه (از منظر داخلی).

سپاسگزاری

پژوهشگران بر خود لازم می‌دانند از همکاری و مساعدت اساتید محترم دکتر محمود مهدوی، دکتر میرمحمد صادقی، دکتر خسرو داوودی، سبحان سادات و علی امینیان که در انجام پژوهش حاضر مشارکت کردند، تشکر و قدردانی کنند.

منابع

- اکبرزاده، نسرين. (۱۳۸۴). جزوه نظریه رشد. تهران: دانشگاه روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه الزهرا.
- الیزابت بی. هارلوک. (۱۳۹۹). روان‌شناسی شخصیت با تأکید بر تحلیل عوامل موثر بر رشد شخصیت. شریفی درآمدی، پرویز و حاج نوروزی، محبوبه، مترجمان. تهران: انتشارات آوای نور.
- برندک، معصومه. (۱۳۸۴). تأثیر یک برنامه آموزش مهارت‌های عاطفی - اجتماعی بر رشد هیجانی دانش‌آموزان دختر پایه اول متوسطه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه الزهرا.
- بهرامی، غلامرضا. (۱۳۴۸). فرهنگ لغات و اصطلاحات روانپزشکی و روانشناسی. تهران: دانشگاه تهران.
- جعفری لنگرودی، محمدجعفر. (۱۳۸۷). ترمینولوژی حقوق. تهران: انتشارات گنج دانش.
- رجائی، علی رضا. (۱۳۸۱). نقش خانواده، مدرسه، همسالان و رسانه‌های گروهی در رفتارهای انحرافی نوجوانان پسر. مجله دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، ۱۳۸۱(۱۱ و ۱۲)، صص ۴۵-۷۴. قابل‌بازیابی از: <http://ensani.ir/fa/article/17996>
- شریعتمداری، علی. (۱۳۹۳). رسالت تربیتی و علمی مراکز آموزشی. چاپ هشتم. تهران: انتشارات سمت.
- شعاری‌نژاد، علی اکبر. (۱۳۷۵). مبانی روان‌شناختی تربیت. چاپ سوم. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- شکوهی، غلامحسین. (۱۳۸۷). تعلیم و تربیت و مراحل آن. چاپ بیست و دوم. تهران: آستان قدس رضوی، به نشر صافی، احمد. (۱۳۹۳). آموزش و پرورش ابتدایی، راهنمایی تحصیلی و متوسطه. تهران: انتشارات سمت.
- علاقه بند، علی. (۱۳۹۸). مبانی و اصول مدیریت آموزشی. تهران: انتشارات روان.
- عمید، حسن. (۱۳۸۶). فرهنگ عمید، چاپ بیست و هشتم. جلد اول. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۷۵). کارکرد نظام آموزش و پرورش در تربیت اجتماعی کودکان و ارتباط آن با توسعه فرهنگی اجتماعی. نشریه رشد معلم، ۱۳۷۵(۲۰)، صص ۶۲-۶۵.
- ماسون، هنری و همکاران. (۱۳۸۵). رشد و شخصیت کودک. یاسائی، مهشید، مترجم. چاپ نهم. تهران: نشر مرکز.
- محمدی اصل، عباس. (۱۳۸۵). بزهکاری اطفال و نوجوانان و نظریه‌های انحراف اجتماعی. تهران: نشر علم.
- منادی، مرتضی. (۱۳۷۹). زمان آموزشی و تأثیر آن بر بزهکاری نوجوانان. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۳۷۹(۶۳)، صص ۱۰۷-۱۲۴. قابل‌بازیابی از: <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/232557>
- مهدوی، محمود. (۱۳۹۰). پیشگیری از جرم (پیشگیری رشدمدار). تهران: انتشارات سمت.

- مهران، گلنار. (۱۳۷۵). بررسی علل ترک تحصیل دختران در مقطع آموزش ابتدایی در منطقه خاورمیانه و شمال آفریقا و به ویژه در ایران. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۲(۲)، صص ۹-۴۱. قابل بازیابی از: <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/44674/23/text>
- نراقی زاده، افسانه. (۱۳۹۴). مسائل نوجوانان و جوانان. تهران: مهراندیش.
- ولیدی، محمد صالح. (۱۳۸۸). بایسته‌های حقوق جزای عمومی. تهران: انتشارات جنگل.
- وین و مانسون. (۱۳۸۲). نقش تفریحات سالم در پیشگیری از بزهکاری نوجوانان. اعزازی، لیلا، مترجم. فصلنامه دانش انتظامی، ۱۳۸۲(۱۷)، صص ۱۱۶-۱۲۵. قابل بازیابی از: <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/273021>
- هالوگ، یاووزار. (۱۳۸۲). ناسازگاری و بزهکاری در کودکان. گلکاریان، قدیر، مترجم. تهران: نشر طلایه.

