

بررسی تاثیر کیفیت فضای بازی و مشارکتی نوباوگان در بهبود یادگیری فضایی آنها در اماکن بازپروری کودکان بی سرپرست

هیراد حسینیان: پژوهشگر دکتری تخصصی، گروه معماری، دانشکده معماری و شهرسازی، واحد قزوین، دانشگاه آزاد اسلامی، قزوین.

hirad_hosseinian@yahoo.com

سارا کلانتر*: پژوهشگر دوره کارشناسی، گروه معماری، دانشکده معماری، واحد پرند، دانشگاه آزاد اسلامی، پرند.

sarah.kalantar7868@gmail.com

چکیده

اهمیت پرورش صحیح کودکان به عنوان سرمایه‌های انسانی در هر جامعه بر کسی پوشیده نیست به شکلی که در نقش زیر مجموعه‌ای چون خانواده، اثرات مثبت و منفی آن بر کودکان ایفای نقش می‌کند. اما برخی از این کودکان در قالب بی‌سرپرست یا بد سرپرست با مشکلاتی اعم از؛ اختلالات دلبستگی عاطفی، نقص رشد شناختی و اجتماعی، اختلال و اختشاش هویت، بیماری‌های روانی و نا به هنجاری‌های رفتاری اجتماعی رو به رو می‌شوند که تمام این مشکلات مربوط به نقایص و کاستی‌های دوره رشد کودکی آنهاست. سرپرستی دسته‌ای از این کودکان که سنین ۳ تا ۶ سالگی را شامل می‌شود، با توجه به شکل‌گیری اولیه ذهن الهام‌دهنده در آنها باید در جهت تعادل، بین فضاهای زیستی و تجربه فرم‌های سازنده فضایی برای آنها باشد تا بتواند نیازها و مشکلات ارتباط با فضا از جمله فضاهای مشارکتی را در آنها شناخته و در جهت بهبود آن گام بردارد که این خود نقطه اشتراک فضاهای مشارکتی و یادگیری فضایی است. از این رو سعی شد تا با بهره از گردآوری اطلاعات به روش کتابخانه‌ای و استنتاج آن و با استفاده از تفسیر متغیرهای یادگیری فضایی در بهبود کیفیت فضای بازی و مشارکتی به توصیف رابطه متقابل میان آنها پی برده و همچنین با پاسخ به پرسشی چون: "چگونه می‌توان با بهره از مولفه‌هایی تاثیرگذار در کیفیت فضای بازی و مشارکتی این دسته از کودکان به سطح یادگیری فضایی مطلوب‌تری از دید آنها دست یافت؟" که پاسخ به این پرسش می‌تواند منجر به تفسیر راهکاری در جهت رفع نیاز فضاهای مشارکتی از طریق مولفه‌ای چون بازی انگیزی در این دسته از کودکان شود، تا با پرورش حواس پنجگانه آنها نیز بتواند به رشد شناختی و بازپروری ذهنی آنها دست یابد که این مهم خود در جهت یادگیری و درک فضایی منجر به باز تعریف واژه بازپروری می‌شود، تا این اصل در اماکن مدنظر تنها در قالب یک نام تلقی نشود.

واژه‌های کلیدی: کیفیت فضای بازی، یادگیری فضایی، رشد شناختی، کودکان بی سرپرست

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

مرکز پرورش کودکان بی‌سرپرست بویژه در سنین ۳ تا ۶ سالگی به مرکز، موسسه یا کانون فرهنگی- تربیتی اطلاق می‌گردد که کودکان از زمان پذیرش بصورت دائم یا موقت مورد مراقبت و پرورش قرار می‌گیرند. به نحویکه بتوانند نیازهای روحی و جسمی خود اعم از آسیب و بد رفتاری‌های اجتماعی را برطرف سازند (صیادی، ۱۳۹۳: ۳). قدرت تفکر و پردازش ذهنی که منجر به فعالیت ذهنی در این دسته از کودکان می‌شود در برگیرنده ترکیبی از دو فرایند جذب و انطباق می‌باشد به شکلی که از دیدگاه روانشناسانی چون: فروبل، مونتسوری، پیاژه و... کودکان در ابتدا اطلاعات را از محیط دریافت و جذب نموده و سپس آنها را پردازش، درک و به اطلاعات کنونی خود می‌افزایند و پس از انطباق با اطلاعات جدید به جورکردن آنها با یکدیگر مبادرت می‌ورزند (بهرامی و سلطانزاده، ۱۳۹۶: ۴-۵). این مبادرت منجر به یادگیری فضایی کودکان در محیط می‌شود به شرط آن که هدف از آموزش آماده کردن ذهن کودکان برای افزایش فرایند صحیح زیستی در محیط باشد، به نحویکه مونتسوری بر این اساس به پنج اصل اساسی توجه می‌نماید؛ احترام به کودکان، اندیشه جاذب، دوره‌های حساس، محیط‌های آماده و خود تعلیمی که این روند منطبق هدفمند و منظمی را دنبال می‌کند و از عینیت به سمت ذهنیت حرکت می‌نماید (اوبالاسی و حسینی‌نسب، ۱۳۹۳: ۸۳-۸۴). در این راستا کیفیت فضای درک شده از طریق پردازش فکری این دسته از کودکان با به عرصه می‌گذارد و در قالب فضایی فعال و تاثیرگذار در شکل‌گیری شخصیت فردی شرکت می‌کند و در جهت تأمین نیازهای ادراکی- رفتاری و انگیزه جستجو و کشف فضا و تا حدودی شناخت قابلیت فضایی قدم برمی‌دارد. این محیط با قابلیت‌هایی چون؛ سطوح متنوع و مناسب، کاربری‌ها، مصالح طبیعی و شکل‌پذیر می‌تواند توانایی و مهارت متناسب سن رشد در کودکان را به چالش ببلند (کیانی و همکاران، ۱۳۹۷: ۵۷). به شکلی که با توانایی فیزیکی همراه با قدرت فکری کودک همسو گشته تا انگیزه رفتاری چون؛ مشارکت در آنها بیدار شود، که این مهم خود می‌تواند با طرح پرسشی چون: "چگونه می‌توان با تدوین مولفه‌های کیفی در فضای بازی و مشارکتی کودکان (نوباوه) بی‌سرپرست در جهت بهبود شرایط یادگیری فضایی آنها قدم برداشت؟" که پاسخ به این پرسش می‌تواند در روش شناختی فیزیکی- محیطی این دسته از کودکان به منظور ایجاد مهارت‌های شناختی- رفتاری در جهت پاسخ به یادگیری فضایی بهتر آنها و جلوگیری از عدم احترام آنها به فضای زیستی‌شان قدم بردارد به نحوی که مولفه‌های چون بازی انگیزی می‌تواند منجر به درک فضایی و پرورش قوای ذهنی در جهت ارتباط با هم‌نوعان خود شود که این پرورش تنها در لغت خلاصه نشده و تبدیل به دریچه‌ای برای رشد شناختی فضایی و در نهایت درک و یادگیری برای این دسته از کودکان شود تا حس مشارکت را نیز در فضاهای بازی حادث نماید.

روش تحقیق

در جستار حاضر با بهره از اطلاعات کتابخانه‌ای از میان کتب، مقالات، مجلات و... و همچنین با بهره از بانک‌های اطلاعاتی معتبر سعی در شناخت صحیح متغیرها شد، به نحوی که پس از استدلال استنتاجی اولیه در بین متغیرها و شناخت مولفه‌های تاثیرگذار بر آنها سعی در فهم روابط متقابل میان آنها شد و با استفاده از تفسیر روابط میان مولفه‌ها به توصیف دقیق آنها پرداخت شد به نحوی که واژگان کلیدی در چارچوب نظری توانست روشی در تدوین و تحلیل یافته‌ها حادث نماید و نتیجه توصیف آنها منجر به درک همبستگی میان متغیرهای عنوان شده (کیفیت فضایی، یادگیری فضایی)، شود تا بتوان با بهره از همبستگی آنها به راهکاری در جهت بهبود کیفیت الگو واره‌های آتی در زمینه طراحی نیز دست‌یافت.

پیشینه تحقیق

باتوجه به اینکه بی‌سرپرستی طیف وسیعی از کودکان را در برمی‌گیرد، محسنی تبری در مقاله خود تحت عنوان "بررسی وضعیت کودکان بی‌سرپرست در ایران" (۱۳۸۵)، به بررسی عوامل مختلفی پرداخته که در جامعه ایران خانواده‌های زیادی را با پدیده بی‌سرپرستی کودکان روبه رو ساخته است، به طوری که با تعاریف اولیه بی‌سرپرستی و مراکز مربوطه، موسسات رفاهی- تربیتی کودکان و نیز تاریخچه حمایت از آنها در جهان و ایران، مقوله بی‌سرپرستی را ریشه‌یابی کرده و سپس با بررسی الگوهای حمایت و سرپرستی از این نوع کودکان به معرفی گرایش‌ها و در نتیجه پیشنهاد راهکارهای اجرایی و عملکردی در این زمینه پرداخته است. از آنجایی که طراحی فضای آموزشی شبانه‌روزی برای کودکان بی‌سرپرست (به منظور مراقبت فیزیکی و حمایت‌های روحی) می‌تواند گام موثری برای کمک به این کودکان باشد در پژوهش دیگری با نام "بررسی تاثیر پایداری اجتماعی در طراحی مراکز شبانه‌روزی کودکان بی‌سرپرست" (۱۳۹۶)، سلطانزاده و بهرامی سعی نمودند تا با معرفی و شناسایی کودکان بی‌سرپرست و مشکلات آنان، راه حلی جهت بهینه‌سازی فضای آموزشی و زندگی این کودکان ارائه دهند که در نتیجه با بررسی تاثیر پایداری اجتماعی در طراحی فضای آموزشی شبانه‌روزی کودکان بی‌سرپرست به منظور برآورده کردن نیازهای آنها در دوران مهم کودکی قدم بردارند. همچنین شایان ذکر است کودکان حساس‌ترین و تاثیرگذارترین گروه سنی جامعه را تشکیل می‌دهند. پژوهش‌ها حاکی از آن است که محیط اطراف کودک بر سلامت جسمی، روحی، اجتماعی و شکوفایی خلاقیت و نیز یادگیری او تاثیرگذار است. در این راستا شاه‌حسینی و ثقفی در مقاله دیگری تحت عنوان "محیط محرک خلاقیت در باشگاه کودک" (۱۳۹۷)، به گونه‌ای به طراحی محیط مناسبی برای کودکان پرداختند که به عنوان بهترین معلم برای کودکان بوده و شرایطی را در جهت ارتقا خلاقیت کودکان که منجر به یادگیری بهتر آنان نیز می‌شود، به ارمغان بیاورد. بی‌سرپرستی از آغاز خلقت وجود داشته است و کودکان بی‌سرپرست در مراکز نگهداری و به دور از حضور والدین و اعضای خانواده زندگی می‌کنند و برخی از آنان دچار محرومیت و احساس شکست و گاه دچار صدمات و ضررهای روانی می‌شوند. طراحی خانه به عنوان مهمترین مکانی که زندگی انسان در آن اتفاق می‌افتد از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار است. از این رو در پژوهش "مولفه‌های روانشناسی محیط در طراحی مرکز کودکان بی‌سرپرست" (۱۳۹۹)، بهزادپور و همکاران عواملی را در طراحی چنین محیط‌هایی دخیل می‌دانند که به بررسی آنان پرداخته و عنوان می‌کنند در ابتدا لازم است تا طراحان شناخت صحیحی از نیازهای واقعی و به خصوص روانی افراد مورد نظر داشته و بر اساس علایق و رفتارهای پیش‌بینی شده‌شان در پی شکل دادن به نیازهای مختلف روانی آنها باشند تا بتوانند محیطی مناسب با ویژگی‌های رفتاریشان را که در صد شکل دادن فضاهای مورد نیاز براساس نیازهای مختلف است تجربه نمایند و در نتیجه رعایت این عوامل سبب تاثیر بسزای دل‌بستگی به بقای زندگی این نوع کودکان و محل سکونتشان، کاهش افسردگی، افزایش امید به زندگی و نیز مشارکت در فضاهای جمعی آنان برای دستیابی و تحقق رویاهای سبزشان می‌شود. همچنین در کتاب "معماری برای کودکان بی‌سرپرست" (۱۳۹۳)، صیادی به منظور دستیابی به معیارها و مبانی طراحی که منجر به محیطی مناسب برای نگهداری و بازپروری کودکان بی‌سرپرست می‌شود، در ابتدا به شناسایی کامل و کافی از ویژگی‌های روانی و رفتاری این کودکان و سپس به بیان نظریات مطرح شده در باب محیط و فضای مناسب کودکان، فضای بازی، محیط‌های مشارکتی و نیز ضوابط طراحی در حوزه معماری کودک همراه با رویکردی مشارکتی پرداخته است. در جایی دیگر مستغنی و اعتمادی در باب پژوهشی با نام "چگونگی شکل‌گیری حس مکان در کودکان" (۱۳۹۲)، به معرفی مکان، فضاهای جمعی و محیط‌های مناسب کودک، حس مکان و عوامل شکل دهنده آن پرداخته و در ادامه با بیان

ویژگی‌های کودکان از درک مفهوم دلبستگی در سنین مختلف، به جایگاه دلبستگی به فضا در شکل‌گیری هویت آن‌ها اشاره نموده‌اند. در نهایت نیز با معرفی مکان‌های مورد علاقه کودکان و ویژگی‌های شکل دهنده آن، به ارائه راهکارهای عملی و الگویی جهت ایجاد حس مکان، حاکی از تأثیر به سزای عوامل فعالیتی و تعاملی در غالب بازی و فضای مشارکتی در آنها پرداخته‌اند.

همچنین مردمی و ابرهیمی در جستار "بازی انگیزی، راهبرد طراحی محیط‌های یادگیری" (۱۳۹۲)، یادگیری بازی محور را از رویکردهای نوین در مقوله‌ی یادگیری می‌دانند که کودکان در آن با رجوع به مفهوم کودکی کردن و با کسب تجربه از جنبه‌های گوناگون بازی، می‌توانند به امر یادگیری دست‌یابند. آنان در این پژوهش سعی نمودند تا با وارد کردن مؤلفه‌های مناسب، محیط را به ابزار مؤثری برای یادگیری تبدیل کنند و چون عمده تجربیات کودک در خلال بازی کسب می‌شود، مطلوب است این تحریکات نیز از مجرای بازی دریافت گردد به ویژه که امروز کودکان کمتر به بازی‌های کودکانه می‌پردازند و تشویق کودکان به بازی با تأمین زمان و... امری مناسب و ضروری است.

در این مطالعه سعی شده با مروری بر ادبیات موضوع و بازدید از نمونه محیط‌های یادگیری خاص برای بررسی فضا و برنامه‌های جاری در آنها، به معرفی و مطالعه‌ی راهبردها و اهداف سازمان‌های مشوق بازی در سایر کشورها و نیز مطالعات و نظریات مطرح شده در این راستا و با نگاهی به مفهوم بازی و تجربیات حاصل از طراحی وسایل بازی، محیط‌های بازی و فضاهای یادگیری فضایی پرداخته شود. همچنین در این زمینه حسینی و همکاران در مقاله‌ای با نام "محیط‌های محرک بازی کودک: عوامل مؤثر بر انگیزش بازی کودک در عرصه میانی مجتمع‌های مسکونی (۱۴۰۰)، سعی کردند تا با هدف جستجوی ویژگی‌های کالبدی-عملکردی و شناختی- رفتاری و شناسایی آنها در ایجاد و افزایش انگیزش بازی در کودکان قدم بردارند و با بکارگیری روشی پیمایشی و معرفی عوامل تأثیرگذار در انگیزش بازی کودک همچون؛ نظارت پذیری، خوانایی محیط، عوامل و تعاملات محرک در طبیعت، سرزندگی محیط و تحریک حواس، حواس پنجگانه کودک را برانگیزند که باعث فعالیت وی و در نتیجه انگیزش بازی در آنها می‌شود.

اهمیت پدیده یادگیری در کودکان و شروع آن از دوران کودکی بر کسی پوشیده نیست و در باب نقش تعلیم و تربیت، از جمله متخصصان و بنیانگذاران این نگاه ماریا مونتته سوری است که در این میان فیاض و همکاران در پژوهشی تحت عنوان "بررسی دلالت‌های تربیتی نظریه ماریا مونتته سوری در زمینه تحول رشد اجتماعی کودکان" (۱۳۹۶)، به معرفی و بررسی نظریات تربیتی ماریامونتته سوری می‌پردازند و عنوان می‌کنند: مونتته سوری در تعلیم و تربیت به عنوان یک آموزگار و پرورشکار تربیتی، در این زمینه و با تاسیس کودکانستان از شهرت بالایی برخوردار است. وی معتقد به شکل‌گیری ساختار شخصیت تا قبل از دوره دبستان (کودکان زیر ۶ سال) و معتقد است که این ساختار بر رفتار، نگرش ارتباط او با خود و دیگران، سرنوشت تحصیلی و زندگی بزرگسالی وی تأثیر عمده خواهد داشت به همین منظور وی به فکر تاسیس کودکانستانی متفاوت از دیگر کودکانها افتاد تا محیطی غنی برای تربیت کودکان باشد و همچنین در صدد شرح مسائلی چون؛ آشنایی کودکان با محیط زندگی، استفاده از گروه‌های سنی مختلف در کلاس، حمایت از تک‌تک کودکان در جمع، تأکید بر کاربردی بودن لوازم در محیط آموزشی، استفاده از نمایش‌های کودکان در شیوه‌ی یادگیری و... برآمدند که همگی این موارد موجب رشد و تحول اجتماعی کودکان می‌شوند.

نام پیازه یکی از فراوان‌ترین اسامی ذکر شده در کتاب‌ها و پژوهش‌های روان‌شناختی و حیطه کار او یکی از جهت‌بخش‌ترین حیطه‌های کار در روانشناسی بوده است. چنانچه در کتاب "روانشناسی رشد، تحول شناختی و عاطفی از دیدگاه پیازه" (۱۳۷۸)، نوشته وادزورث و به ترجمه صالحی‌فرددی و یزدی، نویسنده در ارتباط با پیازه و نظریات مطرح شده توسط وی که محصول سال‌ها کوشش علمی و تجربه کاربردی است، کوشیده است تا مضامین این نظریات را در خصوص مسائل عاطفی و اخلاقی کودک، تعلیم و تربیت، یادگیری و حتی قلمروهای نوینی چون، آموزش رایانه، توصیف و نیز شناسایی نماید و به بررسی و معرفی آنها بپردازد و در نهایت در جستار حاضر نیز سعی شده است که در ابتدا با معرفی و شناسایی کودکان بی‌سرپرست نوباوه و همچنین محیط یا زیستگاه متناسب آنها در مراکز نگهداری و امکان بازپروری کودکان بی‌سرپرست و سپس با بررسی محیط‌های بازی و فضاهای مشارکتی و نیز مفهوم یادگیری فضایی و با آمیختن نظریه‌های مطرح متخصصین در زمینه تعلیم و تربیت از جمله؛ پیازه و مونتته سوری و همچنین شناسایی فضاهای بازی با بهره از مولفه‌هایی چون؛ مهارت‌های عملکردی، تبیین فضاهای مشارکتی و اجتماع‌پذیر بودن فضا، حس تعلق را در آنان بیدار نمود و با تقویت پذیرش محیط در جهت خوانش آن از عینیت به ذهنیت و از واقع‌گرایی تا خیال‌انگیزی در جهت ارتباط کلامی موثر با عوامل محیطی وارد عرصه شد و در نتیجه از اشتراک‌گذاری مولفات استخراجی از مفاهیم یادگیری فضایی و فضای بازی و مشارکتی با مولفات استخراج شده از مفهوم کودکان بی‌سرپرست که خود منجر به اثبات مولفه‌های نهایی چون؛ بازی انگیزی می‌شود، در جهت تدوین کیفیت فضای بازی بهتر و محیط مشارکتی مناسب برای این نوع کودکان در سنین ۳ تا ۶ سال (نوباوه) گام برداشت.

مبانی نظری

کودکان بی‌سرپرست

واژه کودکان بی‌سرپرست به کودکانی اطلاق می‌شود که به دلایل متعدد از حمایت و نگهداری خانواده محروم بوده‌اند و امکان زندگی در محیط خانواده را ندارند. خانواده‌هایی که بطور موقت یا دائم سرپرست خود را از دست داده‌اند و از حمایت‌های مالی و خدماتی، توانایی امرار معاش و گذران زندگی به دلیل وجود مشکلات اقتصادی- اجتماعی محروم مانده‌اند (زائرکبه و زعفران، ۱۳۹۴: ۷). در نگاهی موشکافانه، خانواده نماد کوچکی از یک جامعه بزرگ است که مردمان آن در کنار هم زندگی می‌کنند اما امتیاز خانواده بر جامعه آن است که در خانواده خمیرمایه شخصیتی افراد در حال شکل‌گرفتن است و می‌توان با ارائه الگوهای رفتاری مناسب و اسلامی، شخصیت افراد را به گونه‌ای شکل داد که در برابر ناملایمات و سختی‌های زیاد کمترین آسیب را ببیند اما انسان وقتی وارد جامعه شد و چارچوب رفتاری و شخصیتی او شکل گرفت تغییر در شخصیت آن چه بسا کار مشکلی می‌باشد (فرهادی، ۱۳۹۲: ۲). از این رو اهمیت پرورش صحیح کودکان به عنوان سرمایه‌های انسانی هر جامعه بر کسی پوشیده نیست (محمدگنجی، ۱۳۹۳: ۳). خانه نوباوه‌گان نیز واحدی است که سرپرستی از کودکان بی‌سرپرست پذیرش شده در سنین ۳ تا ۶ سالگی را بر عهده دارد (محسنی تبریزی، ۱۳۸۰: ۵۳۱). به شکلی که سعی در تأمین نیازهای اولیه این دسته از کودکان می‌نماید و قدرت شناخت را در آنها افزایش می‌دهد، همینطور به نحویکه پیازه مراحل تحول شناختی در دوره ۲ تا ۶ سالگی را، مرحله تفکر یا پیش عملیاتی می‌داند که ویژگی این مرحله عبارت است از تحول زبان و سایر اشکال بازنمایی و تحول سریع مفهومی که استدلال در این مرحله پیش‌منطقی یا شبه‌منطقی است (وادزورث، ۱۳۷۸: ۴۹-۵۰).

روانشناسان بر این باورند که کودکان در مراحل از سنین رشد خود دارای خصوصیت‌های ویژه‌ای هستند و در سنین نوباوه‌گی در دو دسته قابل دسته‌بندی می‌باشند که شامل؛ سنین دو الی چهار سالگی: که در این سن درون کودک فقط مشغول عکس‌برداری از رفتارها و رویدادهاست و با آنها شخصیت خود را شروع به

ساختن می‌کند و همچنین در سنین چهار الی هفت‌سالگی: کودک علاقه شدیدی به ادبیات کودکانه و بازی‌ها دارد، نیازمند به توجه زیاد و ارتباط کلامی بالا می‌باشد؛ همه را با خود همراه می‌سازد و نیاز به تایید دارد، لذا باید با او همراه بود. همینطور نیاز شدیدی به رابطه با هم سن و سالان و هم‌نوعان خود دارد و نیز از قدرت تصویرسازی ذهنی بسیار بالایی برخوردار است، لذا به داستان علاقه‌مند است. بر روی موضوعات سخت متمرکز می‌شود از این رو مهم است که روی بدی‌ها تمرکز کند یا خوبی‌ها، از این رو تنها قوانین و قواعد ساده را فهمیده و درک می‌نماید و بعضی قوانین را به طور ثابت در ذهنش نگاه می‌دارد و شایان ذکر است که نباید اشتباهاتش را برایش توجیه کرد (ابوالقاسمی، ۱۳۸۶: ۲۲). تا این موضوع همچون نعمتی تعریف شده به مثابه خانواده برایش معنا یابد. از آنجایی که این کودکان از نعمت خانواده بی‌بهره مانده‌اند، معمار بعد از پدر و مادر اولین مربی آنها می‌باشد زیرا تعلیم و تربیت ایشان از طریق فضاهای ساخته شده که محیط اطراف کودک را تشکیل می‌دهند، منتقل می‌شوند. بدین طریق ارتباط میان کودک، معماری و فضا بسیار اهمیت دارد. کودک امروز، به دلیل رهایی از سنت‌های پیشین، راحت‌تر از انسان بالغ می‌تواند خود را با تازه‌ها یا حتی جسارت‌های معماری و شهرسازی معاصر تطبیق دهد، او به راحتی می‌تواند طرفدار و نیز الهام‌دهنده اشکال تازه باشد. بنابراین باید در درجه اول به تدریج تعادل بین فضاهای زندگی هر فرد و فرم‌های معمارانه سازنده فضا را برقرار کرد که برای دستیابی به این هدف معمار باید از سویی کودک و فضا و خواسته‌های او را درک کرده، نیازها و مشکلات او را بشناسد و روش‌های برطرف کردن آنها را بیابد و از سویی دیگر باید به محیطی که کودک امروز در آن به سر می‌برد آشنا باشد و آن را به خوبی درک کند و سپس روش‌های برطرف کردن آنها را بیابد (احمدی و همکاران، ۱۳۹۷: ۸-۹) که در این باب مازلو معتقد است؛ انسان‌ها نیازهای مختلفی دارند که این نیازها بی‌ارتباط و جدای از هم نبوده، بلکه به صورت سلسله مراتبی از احتیاجات در طول زندگی فرد بروز می‌کنند (بهرادپور و همکاران، ۱۳۹۹: ۷).

چنانچه محیط (زیستگاه) و کودک بی‌سرپرست در زمره این نیازها دو امر جدایی ناپذیر هستند به گونه‌ای که تاثیراتشان بر یکدیگر غیرقابل انکار است. به طور کلی تاثیرات محیط بر انسان و مسلماً بر کودک سبب محدود کردن و شکل دادن احساسات و کنش‌های او می‌گردد که این تاثیرات از ابعاد روانشناسی، جامعه‌شناسی و کالبدی قابل تحلیل و توصیف هستند. در واقع محیط شامل؛ مجموعه‌ای از قرارگاه‌های رفتاری است که درون یکدیگر قرار گرفته‌اند و باهم فصول اشتراکی دارند؛ این قرارگاه‌های رفتاری دارای عناصر اساسی هستند که شامل؛ یک الگوی شاخص رفتار و یک محیط فیزیکی می‌باشد، محیط فیزیکی ساختاری کالبدی است مرکب از سطوح مرتبط بهم و متشکل در الگوهایی خاص که فضاهای باز و بسته، ساختمان‌ها، اتاق‌ها و چیدمان فضا را تشکیل می‌دهند. این سطوح از مواد، بافتها و رنگدانه‌های مختلف تشکیل شده‌اند و به طرق مختلفی روشن می‌شوند. در واقع محیط موثر شامل عناصری است که برای استفاده کننده یا مشاهده‌کننده یک محیط بالقوه بامعناس (حقگو و امیرکیایی، ۱۳۹۷: ۵). امروزه قریب به یقین هدف از معماری تنها طراحی کالبدی بنا نمی‌باشد، بلکه توجه به جنبه‌های مخاطبی فضا نقش تعیین کننده‌ای در طراحی آن فضا دارد. از این رو طراحی صحیح و مطلوب فضای زندگی برای کودکان که سازندگان جامعه آینده ما هستند، با در نظر گرفتن کلیه جوانب، از اهمیت بالایی برخوردار است. فضای مسکونی را می‌توان طوری طراحی کرد که از طریق تأثیر مثبت ویژگی‌های کالبدی و عملکردی فضای مسکونی منجر به افزایش خلاقیت در کودکان شده و بر کیفیت محیط تأثیر مثبت بگذارد. این مؤلفه‌ها عبارتند از؛ بکارگیری عناصر محیطی، ایجاد فضای امن، ایجاد پیچیدگی (تنوع کالبدی)، ایجاد انعطاف‌پذیری فضای مسکونی و استفاده از جلوه‌های بصری برای رسیدن به این هدف که نیازمند طراحی محیط‌هایی جذاب برای پرورش توانایی‌ها و کیفیت یادگیری فضایی کودکان می‌باشد (ایرمنش و ابراهیمی، ۱۳۹۷: ۵).

محیط بازی و فضای مشارکتی

بازی به عنوان روح کودکی و وجه متمیز کودکی از بزرگسالی، رسانه‌ی ارتباطی کودک با دنیای پیرامون است. اگر مهم‌ترین صفت یک کودک رشد مدام او باشد، آنگاه اهمیت بازی به عنوان ابزار کسب تجربه رشد آشکار خواهد شد. امروزه که با کم‌رنگ شدن مرزهای بین کودکی و بزرگسالی بحث زوال کودکی مطرح است به منظور هویت دادن به دوران کودکی ضروری است شرایط کودکی کردن فراهم باشد. شرایطی که کودک قادر باشد در قالب بازی‌های کودکانه جستن و یافتن را تجربه کرده و تنوع، پیچیدگی، پویایی، رشد و حرکت رو به جلو را به نمایش بگذارد. بازی برای کودک رسانه‌ای است برای آموختن، بیان کردن و به خاطر سپردن، به همین جهت بازی، ابزاری قابل اعتنا در جهت توسعه به شمار می‌رود (مردمی و ابراهیمی، ۱۳۹۲: ۱۱۰). پژوهش‌ها نشان داده است بازی از ضروریات زندگی کودک است و در رشد ذهنی و جسمی کودک تأثیر ویژه‌ای دارد. کودکان معمولاً بخشی از اوقات شبانه‌روز خود را صرف بازی می‌کنند و از طریق آن به حواس خود مهارت می‌بخشند و به میزان توانایی و نیز نقاط ضعف خود پی‌می‌برند. صاحب‌نظران مختلف نظریات متنوعی در مورد بازی ارائه داده‌اند. از جمله سقراط معتقد است که پرداختن به بازی و فعالیت‌های بدنی در سنین کودکی و نوجوانی برای تندرستی آدمی در سال‌های پیری از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. از نظر ارسطو بازی نیروی نهفته‌ای است که روان آدمی را از خواسته‌های مضر و احساسات و امیال چرکین پاک می‌کند. همچنین کاترین گاروی معیارهایی را که غالب مشاهده‌گران در تعریف بازی بکار می‌برند فهرست کرده است:

۱_ بازی خوشایند و لذتبخش است.

۲_ بازی هدفی بیرونی ندارد، انگیزش‌های کودک ذهنی هستند و متوجه هیچگونه هدف عملی نیستند.

۳_ بازی خودجوش و داوطلبانه است و بازیگر، خود آن را انتخاب می‌کند.

۴_ بازی کردن مستلزم درگیری فعالانه بازیگر است.

همچنین تحقیقات نشان می‌دهد که بهترین فعالیت برای ارتقا سطح یادگیری در کودکان و شکل‌گیری اندیشه‌های بدیع و خلاق در آنها "بازی" است. ساندراراس در این باره می‌گوید: کودکانی که در دوران نخستین زندگی بازی تخیلی می‌کنند، در سال‌های آینده زندگی خود دارای تفکر مستقل و توان بیشتر در حل مسائل خواهند بود. اهمیت پدید آمدن این افکار را می‌توان از سخنان انیشتن دریافت؛ آلبرت انیشتن در خاطرات خود چنین بیان می‌کند: "نظریه نسبیت نمی‌توانسته در دوران بزرگسالی من شکل بگیرد زیرا آدمی در بزرگسالی فرصتی برای اندیشیدن به فضا و زمان ندارد. این چیزهایی است که وقتی کودک بودم به آنها فکر می‌کردم" علاوه بر تأثیرگذاری بازی بر رشد جسمی، ذهنی و شکل‌گیری اندیشه‌های شخصیتی کودک، بازی میزان افزایش سطح یادگیری و تمایل شرکت در فضاهای جمعی را نیز در آنها افزایش می‌دهد و موجب ارتباط کودک با محیط بیرون می‌شود. همچنین دنیای اجتماعی او را گسترش داده و موجب شکوفایی استعدادهای نهفته در وی می‌شود و لذا همکاری، همیاری و مشارکت کودک را نیز توسعه می‌بخشد (کاردان و همکاران، ۱۳۹۶: ۵۸).

در این باب لازم به ذکر است روانشناسان کودک با تمرکز بر امر تأثیر متقابل انسان و محیط معتقدند که بازی امکان تجربه و تعاملات مستقیم با عوامل محیطی را برای کودک فراهم می‌کند. بازی نه تنها بر رفتارهای هوشمندانه و قابل مشاهده کودک اثر دارد، بلکه بر ساخت فیزیولوژیکی مغز او نیز تأثیر غیرقابل انکاری دارد. در سال‌های اولیه رشد (سه تا هفت سالگی)، کودک عواطف خود را آشکارا ابراز و به تدریج عواطف خود را شناسایی می‌کند از آنجا که بازی جزء اصلی‌ترین مشترکات کودکان است، همبازی شدن با همسالان و تشکیل گروه‌های دوستی می‌تواند مؤلفه ارزشمندی برای کسب مهارت‌های ضروری رشد اجتماعی باشد، تعامل با همسالان علاوه بر رشد اجتماعی، برای دستیابی به مهارت‌هایی برای موفقیت همچون؛ همکاری، ارتباطات، قناعت، تفکر انتقادی، نوآوری خلاقانه و اعتماد به نفس اهمیت دارد. حداقل سه مورد از این مهارت‌ها؛ یعنی همکاری، ارتباطات و اعتماد به نفس می‌تواند به طور قابل توجهی از طریق تعامل با دیگر کودکان بهبود یابد. با بررسی تعاملات کودک در محیط‌های بازی اعم از طبیعی و انسان ساخت، می‌توان به قابلیت‌های از محیط دست‌یافت که آن را قابلیت بازی انگیزی نام‌گذاری نموده‌اند (حسینی و همکاران، ۱۴۰۰: ۱۵) که واژه بازی انگیزی را در فضای یادگیری به معنای غنی کردن محیط برای حمایت از میل به بازی بکار می‌برند تا کودک طی فرآیند یادگیری، فعال باقی‌ماند. خلق محیط یادگیری تأثیرگذار به معنای تبدیل کردن محیط به ابزار یادگیری است و هنگامی که بازی ابزار یادگیری باشد، محیط یادگیری نیز تأثیرگذار خواهد بود که واجد ارزش‌های نهفته در رنگ، بافت، شکل، حجم، فرم و تعلق به وسایل بازی می‌باشد. از این رو موفقیت فضاهای مخصوص بازی را می‌توان ناشی از وجود کیفیت‌های محیطی گوناگون دانست که از جمله آن می‌توان به امکان تجربه طیف گسترده‌ای از بازی‌های قدرتی و حرکتی و تحریک حواس پنجگانه تا خلق مکان مناسبی برای تعاملات اجتماعی، بازی‌های گروهی یا انفرادی و رقابت و بحث با همسالان اشاره نمود. همینطور محیط بازی باید به کودک برای شناخت خود کمک کند به این ترتیب که با فراهم آوردن ابزار و فضای لازم، به کودک برای انواع فعالیت‌ها امکان سنجش توان و درک محدودیت‌هایش را بدهد (مردمی و ابراهیمی، ۱۳۹۲: ۱۱۵).

همچنین این موضوع را باید مورد توجه قرار داد که کودکان تمایل دارند در فضاهای مشارکتی و گروهی شرکت کنند که این موضوع مستلزم کسب مهارت‌هایی از جمله مهارت‌های اجتماعی است. مهارت‌های اجتماعی عبارت است از؛ فرآیندهای مرکبی که فرد را قادر می‌سازد به گونه‌ای رفتار کند که دیگران او را با کفایت تلقی کنند. همچنین مهارت‌ها، توانایی‌های لازم برای انجام رفتارهای هدفمند و موفقیت‌آمیز هستند که این مهارت‌ها به مجموعه‌ای از شایستگی‌های فردی و گروهی گفته می‌شود که تضمین‌کننده زندگی سالم و حیات اجتماعی مطلوب افراد است. میزان برخورداری از این مهارت‌ها در سلامت رفتاری و اجتماعی کودک نقش بسزایی دارد. پس مطلوب است که کودکان از سنین پایین به این مهارت‌ها مجهز شوند تا بتوانند در آینده با بحران‌های گوناگون زندگی با شیوه مؤثری روبرو شده و سلامت اجتماعی خود را افزایش دهند. اجتماعی شدن فرآیندی است که کودکان را قادر می‌سازد تا رفتار دیگران را درک و پیش‌بینی کنند، رفتار خود را کنترل و تعامل با دیگران را تنظیم کنند. بر این اساس رشد اجتماعی عبارت است از؛ تشخیص حقوق و مسئولیت‌های خود و دیگران، دوستیابی، همکاری با گروه، قضاوت‌های اخلاقی، کسب استقلال و... (عسکری و سقاپور، ۱۳۹۷: ۸-۹) و اما در این میان باید افزود که کودکان با مسائل و مشکلات گوناگونی نیز روبرو هستند که ترس در کودکان یکی از این مشکلات است که در این باب روانشناسان عقیده دارند کودکان با بازی کردن و حرف زدن می‌توانند ترس خود را بیرون بریزند مثلاً؛ کودکانی که از آب می‌ترسند یا ایجاد شرایطی برای آب بازی و آب تنی می‌توانند ترس‌شان را کنترل کنند در نتیجه می‌توان گفت اگر فضای مناسبی را ایجاد کنیم کودکان خود باعث درمان ترس خود می‌شوند (ابوالقاسمی، ۱۳۸۶: ۴۴۹).

چنانچه از نظر پیاژه، کودک طرحواره‌هایی در ذهن خود دارد. طرحواره‌ها ساختارهای ذهنی هستند که رویدادها را آنگونه که ارگانسیم درک می‌کند سازمان‌دهی می‌کنند. این طرحواره‌ها را می‌توان مفاهیم، طبقات یا کارت‌هایی دانست که در یک بایگانی قرار دارند. وقتی کودک مذکور با یک محرک جدید مواجه شود، سعی می‌کند آن را با طرحواره‌ای که در اختیار داشته تطبیق دهد. بدین ترتیب در نظام فکری پیاژه نیز تحول شناختی میسر نیست، مگر آنکه کودک در محیط خود دست به عمل و فعالیت بزند، از این رو تنها زمانی می‌توان از تحول ساختارهای شناختی اطمینان حاصل کرد که کودک محرک‌های موجود در فضا را درون‌سازی و برون‌سازی کند. این مسئله نیز زمانی حادث می‌شود که حواس کودک در محیط به فعالیت وادار شود مثلاً وقتی کودک در محیط دست به عمل و فعالیت می‌زند، حرکت می‌کند، اشیاء را دست‌کاری می‌کند، با چشم‌ها و گوش‌هایش به جستجو می‌پردازد یا فکر می‌کند، مدام در حال برخورد با عناصری خام از محیط است که باید آنها را درون‌سازی و برون‌سازی کند و دستاوردی که از چنین فعالیت‌هایی حاصل می‌شود، همان تحول طرحواره‌هاست (وادزورث، ۱۳۷۸: ۴۳). بدین منظور گروهی از برنامه‌ریزان امر یادگیری که با هدف ایجاد تغییر در سنت یادگیری، سعی در کاربردی کردن نظریات پیاژه داشته‌اند برانگیزاندگی فضا را در کنار قابلیت ذاتی کودک، عامل مهمی برای رشد ذهنی می‌دانند زیرا فراگیری هر مفهوم علاوه بر توان ذهنی، ناشی از تجربه کردن و کسب تجربه‌های فراوانی از محیط است که عناصر موجود در آن بیانگر این مفهوم می‌باشند. کودکان در بازی‌های خود از آنچه در اطرافشان موجود است به عنوان اسباب بازی استفاده می‌کنند و به این ترتیب آنچه محیط برای کودک فراهم می‌آورد بر تجربه‌ای که کودک از بازی کسب می‌کند تأثیر عمده‌ای خواهد گذاشت. برای مثال؛ بررسی بازی‌های دوران کودکی در گروهی از بزرگسالان نشان می‌دهد، بزرگسالانی که در کودکی از بازی در محیط‌های طبیعی لذت برده‌اند و نیز به طبیعت وحشی و گذراندن اوقات فراغت در فضاهای باز علاقه‌مند هستند، لذا این گروه از افراد از انتخاب مشاغلی که در فضاهای باز انجام می‌شود، ابایی ندارند (مردمی و ابراهیمی، ۱۳۹۲: ۱۱۳).

یادگیری فضایی

در طول تاریخ تعلیم و تربیت، بسیاری از صاحب‌نظرانی چون؛ پیاژه، روسو، برتراند راسل، فروبل، مونتسوری و... با ارائه نظرات و دیدگاه‌های ارزشمند خود، تعلیم و تربیت جهانی را تحت تأثیر قرار داده و منشا تحولات بزرگ در آن شده‌اند که در این میان ماریا مونتسوری، یکی از نظریه‌پردازان و بنیان‌گذاران تعلیم و تربیت است که کودک را به مفهوم واقعی درک کرده و نیازها و خواسته‌های وی را از دور و نزدیک مورد توجه قرار داده است (حسابی، ۱۳۹۰: ۱۳). وی تدریس خود را بر پایه پنج اصل اساسی بنا نهاده که؛ احترام به کودکان، اندیشه جاذب، دوره‌های حساس، محیط‌های آماده و خودتعلیمی از آن جمله می‌باشند. همچنین تمام وسایل موجود در کلاس مونتسوری بر اساس پنج موضوع سازماندهی شده‌اند که بر این قرار است: مهارت زندگی، مهارت‌های حسی، مهارت‌های محاسبه کردن و نیز فرهنگ و زبان. وسایل مونتسوری به گونه‌ای با دقت رده‌بندی شده‌اند که هر فعالیت روند منطقی و منظمی را دنبال کند. این فعالیت‌ها از عینیت به سمت ذهنیت مرتب شده‌اند و بازی‌ها با استفاده از کارت، ابزار و وسایل چوبی، فلزی و پارچه‌ای که برای آموزش مفاهیم مختلفی چون؛ اندازه، شکل، وزن، بافت، رنگ و صدا تهیه شده‌اند انجام می‌شوند. طراحی این ابزار و وسایل به گونه‌ای است که بطور خودکار به کودک بازخورد ارائه دهند و آنان از این طریق بتوانند خطاهای خود را اصلاح کنند (ابوالاسی و حسینی‌نسب، ۱۳۹۴: ۸۳-۸۴). همچنین وی در آموزش کودکان زیر ۶ سال معتقد است آموزش کودکان بهتر است حتی‌الامکان از ۳/۵ سالگی شروع

شود و به نیازهای کودکان و حیاتی آنها، در قالب انجام فعالیت‌هایی که زندگی طبیعی را برای آنها تداعی می‌کند، توجه شود. در کلاس مونتسوری بر مبنای فضای یادگیری، کودک با استفاده از وسایل در اندازه خود قادر به انجام فعالیت‌هایی است که بزرگترها و والدین او همانند آنها را انجام می‌دهند. در این کلاس‌ها محیط کاملاً آرام است و مربی در صورت نیاز برای کمک به بچه‌ها و نه دخالت در کارشان، در کنار آنهاست. هدف اصلی این فعالیت‌های روزمره زندگی، کمک به کودک برای رسیدن به تکامل مهارت‌های اجتماعی و استقلال شخصی اوست. در اینجا کودک می‌آموزد که از خود و محیط خود محافظت کند و هدف فرعی چنین آموزشی به کار گرفتن نیروهای جسمی، عقلانی و ارادی کودک است (مهدوی و بازرگان، ۱۳۸۵: ۱۰۷). همچنین کلاسی که با استفاده از شیوه مونتسوری تنظیم شده باشد و این روش را به عنوان شیوه مورد استفاده آموزشی اجرا کند، با سایر کلاس‌ها دارای تفاوت اساسی خواهد بود. بطور مثال؛ به جای صندلی‌ها و نیمکت‌های چیده شده ردیفی در کلاس‌های معمول و سنتی، کودکان به تنهایی و یا در گروه‌های اندک دور میزهای کوچکی که در کلاس وجود دارد جمع شده‌اند و یا روی کف کلاس نشسته‌اند و مشغول انجام کاری هستند، همینطور فعالیت‌های مختلفی حول بازی‌های مربوط به یادگیری و گردآوری که بر اساس ضریب دشواری مرتب شده‌اند قابل مشاهده می‌باشد (اوبالاسی و حسینی‌نسب، ۱۳۹۳: ۸۴). همینطور همه مواد و ابزار آموزشی مورد استفاده در روش مونتسوری تا حد امکان اشیای واقعی هستند، نه اسباب بازی. بدین منظور یادگیری زمانی ارزشمند است که کودک بتواند آن را در زندگی واقعی بکار گیرد، هدف آموزش در کلاس‌های مونتسوری آماده کردن کودکان برای زندگی واقعی است که بر رشد مهارت‌های عملکردی تأکید دارد و در نگاه مونتسوری عمل مهم‌تر از تئوری است. کشف و درگیر شدن مستقیم کودک با مسائل واقعی سبب مهارت‌هایی می‌شود که بقای فرد یا رفاه او را تأمین می‌کند. مهارت‌های عملکردی، مهارت‌های متفاوتی هستند که توانایی فراگیر را برای عملکرد مستقل و مفید در خانه، مدرسه و اجتماع بهبود می‌بخشد تا کودک بتواند بر محیط مسلط شود و به رشد همه‌جانبه شخصیتی و استقلال برسد. برای مثال؛ "آموزش زندگی واقعی" که یکی از برنامه‌های آموزشی مونتسوری است، مهارت‌های بسیاری را به کودک می‌آموزد (مقدمی و همکاران، ۱۳۹۶: ۶).

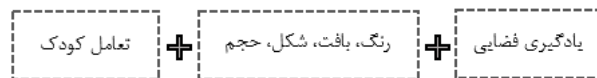
از این رو برای رسیدن به این مهارت‌ها عوامل زیادی دخیل هستند که یکی از این عوامل رشد اجتماعی کودکان است که با استفاده از تلفیق گروه‌های سنی متفاوت شکل می‌گیرد، زیرا کلاس‌های وی شامل همه گروه‌های سنی است (سه تا شش سال، شش تا دوازده سال و دوازده تا پانزده سال) که این تفاوت سنی خود بطور ناخواسته سبب مشارکت کودکان با یکدیگر و ایجاد حس تعلق به محیط و اجتماع و نیز گروه می‌شود و همچنین سطح یادگیری فضایی را ارتقا می‌بخشد که بدین ترتیب کودکان مهارت سازگاری با دیگران را می‌آموزند. باید افزود کودکان در این روش به یکدیگر کمک می‌کنند، بنابراین حس یاری‌رسانی و نیز انگیزه‌های آنها تقویت شده و از این طریق مهارت‌های خود را توسعه می‌دهند (فیاض و همکاران، ۱۳۹۶: ۵) که بدین سبب در عصر حاضر، تعلیم و تربیت انسان به طور اعم و تعلیم و تربیت کودک به طور اخص، جایگاه و مرتبه ویژه‌ای را در حیطه علوم تربیتی به خود اختصاص داده است. بر این مبنای، عده‌ای از برنامه‌ریزان آموزشی نیز، بر این باورند که سرنوشت هر جامعه را انسان‌های آن جامعه می‌سازند و زیربنای حیات مادی و معنوی انسان‌ها، در گرو ساختار سنین کودکی آنان است و ساختار مزبور نیز با تعلیم و تربیت خاص این دوره رابطه تنگاتنگی دارد (اوبالاسی و حسینی‌نسب، ۱۳۹۳: ۸۲).

از این رو می‌توان یکی از مهمترین هدف‌های آموزشی را در کودکان سنین نوباوگی، پرورش حواس پنج‌گانه دانست. استفاده از حواس پنج‌گانه بر اساس روند دانستن و شناختن صورت می‌گیرد و یافته‌های تحقیقات اخیر نشان می‌دهد که کودک هرچه قدر در سال‌های حساس رشد و پیش از ورود به دبستان بیشتر بشنود، ببیند، ببوید و لمس کند، درک بهتری از دنیای پیرامون خود خواهد داشت و اگر احساس و ادراک کودک قوی باشد به توسعه و گسترش بیشتر رشد شناختی او می‌انجامد. همچنین متخصصان حوزه تعلیم و تربیت به این نتیجه رسیده‌اند که کودکان از طریق تجربه و کاربرد حواس خود به یادگیری فعالانه می‌پردازند (قاسمی و همکاران، ۱۳۹۶: ۲۲۶) که در این باب پیازه عنوان می‌کند؛ کودکان از دو راه به کسب اطلاعات می‌پردازند، یا آن را جذب می‌کنند و یا با آن انطباق می‌کنند که این دو فرایند هر دو در تعامل جویبی سهیم هستند. به عبارت ساده‌تر هنگامی که کودکان اطلاعات را جذب می‌کنند آنها را به اطلاعاتی که اکنون دارند می‌افزایند و هنگامی که با اطلاعات انطباق می‌کنند آنچه را از قبل می‌دانند با اطلاعات جدید جور می‌کنند؛ فعالیت ذهنی معمولاً در برگیرنده ترکیبی از این دو فرایند است که باهم کار می‌کنند (بهرامی و سلطان‌زاده، ۱۳۹۶: ۴-۵). از آنجاییکه آغاز پرورش بسیاری از توانایی‌های انسان در دوران کودکی است و آغاز فرایند یادگیری و اجتماع‌پذیری در این دوره شکل می‌گیرد. پیازه، روان کودک را به گیاهی تشبیه می‌کند که از یک سو تحت تاثیر محیط خارجی است و از سوی دیگر از درون و متناسب با نیروهای داخلی به رشد خود ادامه می‌دهد. کودکان همانگونه که رشد می‌کنند ساختارهای شناختی (الگوی تفکر یا عمل) ساده‌ی خود را به ساختارهای شناختی پیچیده تبدیل می‌کنند. طراحی فضای کودکان منطبق با شرایط آنان، به طور قطع بستگی به شناخت کافی از ویژگی‌های رشد یادگیری فضایی آنان دارد. همچنین حوزه‌های عمومی مرتبط با دانش علوم رفتاری در مقوله‌های مرتبط با معماری فضاهای کودکان، تمایل دارند تا اساس مطالعات خود را بر مبنای نظریه‌های رشد و یادگیری کودکان بنا نهند، از این حیث مطالعات بسیاری وجود دارد که در پی شکل دادن فضاهای مورد نیاز کودکان بر اساس نیازهای مختلف روانی آنها می‌باشد. فرصت‌های یادگیری در اوایل دوران زندگی کودک آثار مهمی در پرورش توانایی‌های بعدی او دارد، چرا که بیشترین رشد هوشی کودک در ۴ سال اولیه زندگی او اتفاق می‌افتد بطوری که این رشد معادل رشد هوشی در ۱۳ سال بعدی زندگی اوست. آنها از محیط‌زیست خود، از یکدیگر، از بزرگسالان و بچه‌های بزرگتر از خود همواره چیزهایی یاد می‌گیرند. یادگیری کودکان بطور مستمر در هر زمان و مکان در جریان است و بیشترین میزان یادگیری آنان از طریق فعالیت‌ها و مهارت‌هایی است که توسط خودشان انجام می‌گیرد (بهبزادپور و همکاران، ۱۳۹۹: ۴).

از این رو در طراحی فضا برای کودکان نیاز به فضاهای باز برای بازی وجود دارد؛ چرا که بازی یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر در رشد و بالندگی جسمی و روانی کودکان است و محیط خارجی به طور طبیعی تحریکات حسی را ایجاد می‌کند، تنوع و غنی بودن فضا نیز تمرینی در جهت کاربرد حواس گوناگونی مانند بینایی، شنوایی و لامسه بوده و از طریق رنگ، صدا و بافت تنوع لازم ایجاد می‌شود. فضا سازی کودکان شامل؛ طراحی و ایجاد فضای مناسب برای زندگی آنها است. برخلاف گذشته که تنها فضا را محدود به فضای آموزشی می‌دانستند، فضا امروزه برای یادگیری کودکان یک فضای پیوسته از دوره قبل از دبستان در محیط پیرامونی و فضای آموزشی و غیر آموزشی تا دوران بعدی تلقی می‌شود (دیواندی و بزرگ‌قمی، ۱۳۹۷: ۶). فضایی که دارای همسایگی‌های متنوع بوده و باعث حضور گروه‌های مختلف در محدوده فضای باز می‌شود، در جلب رضایت کودکان موفق‌تر عمل کرده است. تعاملات، به‌ویژه با گروه همسالان عامل مهمی در احساس نشاط کودکان است که به واسطه رفتارها و فعالیت‌های مشارکتی، موجب رضایت‌مندی آنان نیز می‌شود. بنابراین معرفی اجتماع‌پذیر بودن فضا، به عنوان عاملی در رضایت‌مندی و احساس نشاط کودکان، توجه‌پذیر خواهد بود (شاه‌رودی کلور، ۱۳۹۸: ۹). در این راستا با توجه به زندگی دسته‌جمعی کودکان در پرورشگاه، بستر مناسبی برای ایجاد تعامل در قالب فعالیت‌های مختلف گروهی وجود دارد که تاثیر این عوامل در ایجاد دلبستگی به مکان افزایش می‌یابد و با توجه به امکان ایجاد زمینه مشارکت کودکان در مداخله

بیشتر با هموعان خود نیز شود که در ادامه با طرح سوالی در امتداد سوال اولیه همچون؛ "چگونه مولفه بازی انگیزی در مورد کودکان بی‌سرپرست (نوباوگان) می‌تواند منجر به بهبود یادگیری فضایی آنها شود؟" که به منظور پاسخ به این پرسش، جدول زیر ترسیم گردیده است:

کودکان بی‌سرپرست نوباوگان	آموختن، بیان کردن و بخاطر سپردن	جذب و انطباق	طرح واره‌های انگیزشی
الگوهای رفتاری	مهارت‌های عملکردی	عینیت به ذهنیت	رشد شناختی
محیط فیزیکی	فضاهای مشارکتی	واقع‌گرایی یا خیال‌پردازی	درون‌سازی یا برون‌سازی
جنبه‌های مخاطبی فضا	اجتماع‌پذیر بودن فضا	ارتباط کلامی	تعادل
کودک، معماری، فضا	حس تعلق	تعاملات با عوامل محیطی	رفتارهای هوشمندانه



کودک ۲ تا ۶ سال

جدول ۲. انطباق فصل اشتراک مفاهیم؛ یادگیری و محیط بازی با ویژگی‌های کودکان بی‌سرپرست (ماخذ: نگارندگان، ۱۴۰۰)

تحلیل یافته‌ها

با توجه به اشتراک گذاری مولفه‌هایی چون؛ "آموختن تا بخاطر سپردن"، "جذب و انطباق"، "طرح‌واره‌های انگیزشی" و در ارتباط گذاشتن این مولفات با خصایص کودکان نوباوه از جمله؛ "الگوهای شناختی و یا رفتاری"، "محیط فیزیکی"، "جنبه‌های مخاطبی فضا" و نیز "کودک، معماری و فضا" می‌توان به معیارهای سنجشی چون؛ "مهارت‌های عملکردی"، "رشد شناختی فضایی" و "فضاهای مشارکتی" تا "درون‌سازی و برون‌سازی" که همچون دیالکتیک روانی قابل تعریف می‌باشد و سپس "اجتماع‌پذیر بودن فضا" تا تعادل و در نهایت حس تعلق تا رفتارهای هوشمندانه در جهت پاسخگویی به پرسش مطرح شده در این جستار پاسخ داده شود که این دسته از کودکان با بهره از مولفه‌های عنوان شده که در جدول فوق نیز بیان گشته است می‌توانند در قالب شاخصه مشترکی چون؛ "بازی انگیزی" که برگرفته از حاصل جمع مولفه‌های عنوان شده است به محیط و یا به فضای مشارکتی خود پاسخ دهند. به قسمی که با بهره از مهارت‌های عملکردی از جمله عملکرد رفتاری در جهت ارتباط با هموعان خود بتوانند حضور در فضاهای مشارکتی را تجربه نمایند که همین حضور می‌تواند در حس احترام به محیط و شایسته‌نگری فضایی بسیار تاثیر گذار باشد زیرا درک رفتار متقابل با یکدیگر توجیهی در جهت ارتباط رفتاری با محیط پیرامونی است که این خود با درک مفهوم "اجتماع‌پذیری فضا" عجین گشته و در تولید روش شناختی... رفتاری عمل می‌نماید و این نوع از شناخت می‌تواند از دریچه فضایی خود منجر به حس تعلق شود که این حس کودکان را بصورت ناخودآگاه ملزم به حس تعلق می‌نماید و این مولفه به نوبه خود در شایسته سالاری کودکان حائز اهمیت می‌باشد.

در ادامه با درک و پردازش اطلاعات از محیط توسط کودکان و جذب و انطباق آن با اطلاعات اولیه الگوهای سازنده شکلی، از عینیت و قابل ملموس بودن به ذهنیت و درک مفهومی تبدیل می‌شود. به نحوی که سبب می‌شود با درک مولفه‌های محیطی آن را شناخته و بصورت واقع‌گرا با آن ارتباط فیزیکی برقرار کنند و سپس از این طریق می‌توانند به تبدیل مفهومی چون "خیال انگیزی" نیز مبادرت ورزند که این خود در پرورش فکری و توضیح آن برای هم‌نوعانشان به شکل ارتباط کلامی می‌شود و این ارتباط کلامی خود به شکلی هدفمند وارد عرصه ارتباط محیطی از طریق درک مولفه‌های مفهومی می‌شود که این مولفه‌ها در فضای ساختار ذهنی کودک می‌توانند منجر به تعامل محیطی از طریق ابزار بصری چون؛ رنگ، نور، بافت و حجم شود که این مقوله در درک فضایی برای کودکان حائز اهمیت می‌باشد و در نهایت با توجه به رشد فکری و پرورش ذهنی کودکان و شناخت مولفه‌های تاثیرگذار بر آن از جمله؛ بهره از مصالح و جنس محیط می‌تواند در جهت ارتباط درون و یا برون‌گرا بودن خود نسبت به محیط پیرامونی‌شان قدم بردارد تا با حفظ تعادل از طریق ارتباط با عوامل بیرونی بتوانند به روابط و رفتار هوشمندانه‌ای در جهت تعامل با دیگران از طریق درک فیزیکی فضایی دست یابند و در نهایت با بهره از طرح واره‌های انگیزشی که می‌توانند در قالب فیزیکی و ملموس نیز ظاهر شوند بتوان همانند ویژگی‌های فضایی، به رشد شناختی آن‌ها دست یافت که این رشد می‌تواند در تبدیل اطلاعات در ذهن کودکان مسمر ثمر واقع گردد و از طریق هم نوع گرایی ذهنی با محیط پیرامونی در جهت همسان‌سازی خواسته‌های خود در بیرون و درون خود که همان حرکت از عینیت به سوی ذهنیت می‌باشد، به نوعی به یک تعادل در قالب رفتاری هماهنگ با محیط و یا فضای پیرامونی‌شان دست یابند که این موضوع در هوشمند گرایی و درک فضای پیرامونی از طریق ارتباط با هم‌نوعانشان قابل پاسخگویی است لذا درک محیطی چون؛ محیط فضای بازی که همزمان به نیازهای درونی و برونی آن‌ها پاسخگو است می‌تواند بر پردازش اطلاعاتی آنها تاثیر گذاشته و از طریق ابزار بصری چون؛ جنس، بافت و رنگ و... آنان را وادار به تعاملی هدفمند در جهت تعادل‌سازی با محیط کند. لذا بازی انگیزی از طریق زیر مجموعه‌هایی چون؛ فرم و تعامل بصری بوسیله جنسیت وسایل بازی از جمله نرمی و سفتی و یا انعطاف‌پذیری و... به خواسته‌ها و نیازهای رفتاری... محیطی این کودکان پاسخ می‌دهد به نحوی که این پاسخ در جهت اثبات سوال مطرح شده از نظر آمیختگی کیفیت فضای بازی در بهبود یادگیری فضایی یا به عرصه میگذارد که دلیل مبرهن آن وجود زیر شاخه‌های بازی انگیزی همچون "پویایی در ساختار فرم" و "سازش گرایی هوشمندانه رفتاری" است که از طریق جذب و انطباق اطلاعات محیطی و شناسایی واسطه‌ای آن از طریق درک مولفه‌های یاد شده منجر به "پرورش فکری و خود تربیتی زیستی" برای این دسته از کودکان می‌شود. لذا بازپروری ذهنی در امتداد خود تربیتی زیستی منجر به حضور عینیت یا همان ابزار بصری یاد شده است که از جنس تا بافت فضای مشارکتی کودکان همچون؛ فضای بازی سرچشمه می‌گیرد که خود در توجیه یادگیری فضایی در بهبود فضای مشارکت و زیستی قابل تعریف است.

نتیجه‌گیری

کودکان بی‌سرپرست دسته‌ای از کودکان هستند که به دلیل نبود اعتبار رشد اجتماعی برای آنان، همواره به شکلی نامحسوس درگیر خود درمانی و خود تربیتی می‌باشند تا با بهره از این ملزومات بتوانند خود را به اجتماع و محیط پیرامونی خود اثبات نمایند. لذا اماکن بازپروری در جهت رشد شناختی رفتاری آنها بسیار تاثیرگذار می‌باشند تا با بهره‌گیری از ارتباط فضایی خود با کودکان بتوانند به شکلی غیرمستقیم در جهت کشف مهارت‌های عملکردی آنها گام بردارند، به شکلی که با همسویی عملکرد خود در جنبه سازش اطلاعات محیطی، کودکان بتوانند در جهت رشد شناختی از عینیت به سمت ذهنیت قدم بردارند که این کار جز از طریق تدوین فضاهای مشارکتی امکان‌پذیر نیست لذا درک اینگونه فضاها در گرو حس تعلق و ابزار بصری وابسته به آن است که از طریق مشارکت و روابط بازی انگیزی می‌تواند بطور ناخودآگاه در جهت رفع نیازهای خود و حتی هم‌نوعانشان قدم بردارند و از طریق مولفه‌هایی چون؛ "پویایی در ساختار فرمی" اینگونه ابزار بصری (وسایل بازی) با فضای پیرامونی خود وارد تعامل شوند که این تعامل در پرورش ذهن آنها بسیار تاثیرگذار می‌باشد. همچنین آن‌ها می‌توانند از طریق مولفه دیگری چون "سازش‌گرایی هوشمندانه رفتاری" در جهت همسویی نیازهای خود با یکدیگر قدم بردارند تا با همسویی فضا به یادگیری خود پاسخ دهند که این پاسخ دلیل بر عمق مفهوم واژه‌ی "بازپروری" شده که از دریچه دید کودکان بی‌سرپرست اینگونه معنا می‌یابد که حتی بصورت ناخواسته منجر به استقلال شخصیتی آنان می‌شود. لذا حاصل جمع مولفه‌های عنوان گشته می‌تواند بر اصلی چون "بازی انگیزی" صحنه گذاشته که این اصل با بهره از زیر شاخه‌های خود که پیش‌تر عنوان گردید در جهت رشد شناختی رفتاری- اجتماعی در این دسته از کودکان و در جهت تعامل با فضای پیرامونی مسمثر واقع گردد.

مراجع

۱. ابوالقاسمی، شهنام، ۱۳۸۶. "روانشناسی رشد". انتشارات دانشگاه آزاد، تنکابن.
۲. احمدی، زهرا و رحمانی قصبه، محمد و میرجلیلی، فهیمه سادات، ۱۳۹۷. "خانه‌ای هم برای من (شناخت مولفه‌های تاثیرگذار در طراحی خانه کودکان بی‌سرپرست)". کنفرانس عمران، معماری و شهرسازی کشورهای جهان اسلام، تبریز.
۳. اعتمادی، شهرزاد و مستغنی، علیرضا، ۱۳۹۴. "ایجاد فضای کاشانه در پرورشگاه با تاسی از حس مکان (بررسی موردی: مجتمع خدمات بهزیستی پرورشگاه آمنه تهران)". نامه معماری و شهرسازی، شماره ۱۴.
۴. ابوالاسی، آناهیتا و حسینی نسب، سیدداوود، ۱۳۹۳. "بررسی تاثیر آموزش روش مونته‌سوری بر خلاقیت کودکان پیش دبستانی ۴ و ۵ ساله شهر تبریز". نشریه علمی- پژوهشی آموزش و ارزیابی، سال هفتم، شماره ۲۸.
۵. ایرانمنش، محمد و ابراهیمی، دیبا، ۱۳۹۷. "جستاری بر معماری متناسب با نیاز کودکان بی‌سرپرست: نظریه‌ها و راهکارها". کنفرانس عمران، معماری و شهرسازی کشورهای جهان اسلام، تبریز.
۶. بهزادپور، محمد و حسینی، سید حسن و زمانی، سید سعید، ۱۳۹۹. "مولفه‌های روانشناسی محیط در طراحی مرکز کودکان بی‌سرپرست". معماری شناسی، سال سوم، شماره ۱۵.
۷. حسابی، مژگان، ۱۳۹۰. "روش مونته‌سوری و تاثیر آن بر اعتماد به نفس، استقلال و مهارت‌های اجتماعی کودکان". رشد آموزش پیش‌دبستانی، سال دوم، شماره ۳.
۸. حسینی، آرزو و صالحی‌نیا، مجید و شفايي، مینو و صالح صدق‌پور، بهرام، ۱۴۰۰. "محیط‌های محرک بازی کودک: عوامل موثر بر انگیزش بازی کودک در عرصه میانی مجتمع‌های مسکونی (مطالعه موردی: مجتمع‌های مسکونی با مقیاس میانی و دارای دروازه)". معماری و شهرسازی پایدار، سال نهم، شماره ۱.
۹. حقگو، ندا و امیرکیایی، سید مهدی، ۱۳۹۷. "راهکارهای طراحی مرکز نگهداری کودکان بی‌سرپرست". اولین کنفرانس ملی پدافند کالبدی با محوریت عمران، معماری و شهرسازی، تبریز.
۱۰. خوشناموند، محسن و دارابی، فاطمه و فیاض، ایراندخت، ۱۳۹۶. "بررسی دلالت‌های تربیتی نظریه‌ی ماریا مونته‌سوری در زمینه تحول رشد اجتماعی کودکان". چهارمین همایش ملی روان‌شناسی مدرسه.
۱۱. دیواندی، جواد و بزرگ قمی، لیلیا، ۱۳۹۷. "بهره‌گیری از قابلیت‌های نور و رنگ در فضاهای آموزشی در راستای افزایش خلاقیت کودکان". معماری شناسی، سال اول، شماره ۶.
۱۲. زائر کعبه، صبا و رفرف، شهرزاد، ۱۳۹۴. "تاثیر روانشناسی محیطی در مراکز نگهداری از کودکان بی‌سرپرست". کنفرانس سالانه پژوهش‌های معماری، شهرسازی و مدیریت شهری، سال اول.
۱۳. سلطان‌زاده، حسین و بهرامی، فاطمه، ۱۳۹۶. "بررسی تاثیر پایداری اجتماعی در طراحی مراکز آموزشی شبانه‌روزی کودکان بی‌سرپرست". پنجمین کنفرانس ملی مهندسی عمران، معماری و توسعه شهری پایدار.
۱۴. شاه‌حسینی، صفیه و ثقفی، محمودرضا، ۱۳۹۷. "محیط محرک خلاقیت در باشگاه کودک". منظر، شماره ۴۴.
۱۵. شاهرودی کلور، مرضیه، ۱۳۹۸. "شناسایی و رتبه‌بندی عوامل تاثیرگذار بر رضایت‌مندی کودکان از فضای باز مجتمع‌های مسکونی (مطالعه موردی: مجتمع مکسکونی امام رضاع) شیراز". معماری شناسی، سال دوم، شماره ۱۳.
۱۶. صیادی، مژده، ۱۳۹۳. "معماری برای کودکان بی‌سرپرست با رویکرد روانشناسی محیطی". تهران: گوهردانش.
۱۷. طباطبائیان، مریم و عباسعلی‌زاده رضا کلاتی، ساناز و فیاض، ریما، ۱۳۹۵. "تحلیلی بر تاثیر محیط‌های ساخته‌شده بر خلاقیت کودک (بررسی ویژگی‌های محیطی مؤثر بر خلاقیت کودک در مراکز کودک تهران)". باغ نظر، سال سیزدهم، شماره ۴۳.
۱۸. عسکری، مریم و سقاپور، حمید، ۱۳۹۷. "تعیین شاخصه‌های معماری مرکز نگهداری کودکان بی‌سرپرست با تاکید بر معضلات و مشکلات آنان". چهارمین همایش ملی معماری و شهرپایدار.

۱۹. فرهادی، فرهاد، ۱۳۹۲. " بررسی میزان اعتماد به نفس و ثبات شخصیتی و ایده آل های کودکان مقیم مراکز یتیم خانه ها". فصلنامه علمی پژوهشی باغ نظر، سال نهم، شماره ۶.
۲۰. کاردان، عاطفه و حجت، عیسی و شفایی، مینو، ۱۳۹۶. "رهیافت های ارتقا خلاقیت کودک در طراحی خانه". معماری و شهرسازی آرمانشهر، شماره ۱۹.
۲۱. کیانی، مصطفی و شفیع پور یورشاهی، پریا و طباطبائیان، مریم، ۱۳۹۷. "نقش طراحی فضای بازی در پرورش خلاقیت کودکان". معماری و شهرسازی آرمانشهر، شماره ۲۳.
۲۲. محسنی تبریزی، علیرضا، ۱۳۸۰. "بررسی وضعیت کودکان بی سرپرست در ایران". فصلنامه تامین اجتماعی، سال سوم، شماره ۳.
۲۳. محمدگنجی، فاطمه، ۱۳۹۳. "طراحی مرکز نگهداری کودکان بی سرپرست". پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی دانشکده معماری و شهرسازی گروه آموزشی معماری.
۲۴. مستغنی، علیرضا و اعتمادی، شهرزاد، ۱۳۹۲. "چگونگی شکل گیری حس مکان در کودکان". معماری و شهرسازی آرمان شهر، شماره ۱۷.
۲۵. مقدمی، معصومه و گلستانی، افسانه و فراشبندی، رضا، ۱۳۹۶. "دیدگاه ماریا مونته سوری و دلایل تربیتی آن". اولین همایش بین المللی تحقیقات نوین در روانشناسی و حقوق و علوم اجتماعی، دانشگاه شیراز.
۲۶. مهدوی، صدیقه و بازرگان، زهرا، ۱۳۸۵. "علم و عمل در کلاس مونته سوری". تهران: متن گستران آریا.
۲۷. مردمی، کریم و ابراهیمی، سیما، ۱۳۹۲. "بازی انگیزی، راهبرد طراحی محیط های یادگیری". نشریه علمی- پژوهشی انجمن علمی معماری و شهرسازی ایران، شماره ۵.
۲۸. وادزورث، باری جی، ۱۳۷۸. "روانشناسی رشد، تحول شناختی و عاطفی از دیدگاه پیازه". ترجمه سیدامیرامین یزدی، جواد صالحی فدردی، انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد، شماره ۲۵۷.
29. Billig, M., Is my home my castle? Place attachment, risk perception, and religious faith. *Environment and Behavior*, 38, 248-265 (2006).
30. Brown, B., Perkins, D. D., & Brown, G. Place attachment in a revitalizing neighborhood: individual and block levels of analysis. *Journal of Environmental Psychology*, 23, 259-271 (2003).
31. URL1:<https://www.fa.m.wikipedia.org> (access date: 2021/ 11/ 29).
32. URL2:<https://www.ketabak.org/content> (access date: 2021/ 11/ 29).
33. URL3:<https://www.newslaw.net> (access date: 2021/ 11/ 29).

