

پژوهش‌ها در معمار اسلامی ۲۰

شماره شایا X - ۱۳۹۷

فصلنامه علمی پژوهشی
قطب علمی معماری اسلامی
سال نهم - شماره سوم - پائیز ۱۳۹۷

- تجلی عالم مثال در طراحی فضای شهری، سیری از خیال تا واقعیت: مورد پژوهی: میدان قبله شهر مشهد مقدس
سید عبدالهادی دانشپور / زهرا غفاری آذر / فاطمه درستی
- ارزیابی مفاهیم اسلامی طراحی مسکن، با هدف بازآفرینی در مسکن معاصر
رضا حسین پور / آریتا بلائی اسکویی / محمدعلی کی‌نژاد
- بازساخت مؤلفه‌های مؤثر بر شکل‌گیری مکان در شهر ایرانی اسلامی: مورد پژوهی: مسجد نصیرالملک و مسجد جامع عتیق شیراز
علی‌رضا صادقی / مهدی خاکزند / امید باقرزاده
- بررسی تطبیقی تعامل کودک با محیط شهری از منظر اندیشه‌ی اسلامی و غربی
مرتضی میرغلامی / مینو قره‌بگلو / پریا پارسا
- آسیب‌شناسی پروژه‌ی مسکن مهر با توجه به آموزه‌های شهرسازی الگوی بومی سکونت (مورد مطالعاتی: بندر خمیر)
محمد صالح شکوهی بیدهندی / علی سبحانی / سپهر ژند
- گونه‌شناسی دیوارهای هو در معماری ایرانی
ترگس کریمی / رضا ایوبی / داریوش حیدری
- شاخص‌سازی قناعت در معماری
محمد مهوش / مهدی سعدوندی



پژوهش‌های معماری اسلامی ۲۰

شماره شایا: X - ۹۷ - ۳۳۸۷

فصلنامه علمی - پژوهشی
قطب علمی معماری اسلامی
سال ششم - شماره سوم - پاییز ۱۳۹۷

مدیر مسئول: معاونت پژوهشی دانشگاه علم و صنعت ایران

سر دبیر: دکتر محسن فیضی

مدیر داخلی: دکتر فاطمه مهدیزاده سراج

ویراستار ادبی فارسی: سارا متولی

کارشناس مجله: امیرحسین یوسفی - زهرا کاشانی دوست

ویراستار انگلیسی: محمد رضا عطایی همدانی

هیأت تحریریه:

دکتر سید غلامرضا اسلامی: دانشیار دانشگاه تهران

دکتر حسن بلخاری: استاد دانشگاه تهران

دکتر مصطفی بهزادفر: استاد دانشگاه علم و صنعت ایران

دکتر محمد رضا پور جعفر: استاد دانشگاه تربیت مدرس

دکتر مهدی حمزه نژاد: استادیار دانشگاه علم و صنعت ایران

دکتر اسماعیل شیعه: استاد دانشگاه علم و صنعت ایران

دکتر منوچهر طیبیان: استاد دانشگاه تهران

دکتر حمید ماجدی: استاد واحد علوم تحقیقات دانشگاه آزاد اسلامی

دکتر اصغر محمد مرادی: استاد دانشگاه علم و صنعت ایران

دکتر غلامحسین معماریان: استاد دانشگاه علم و صنعت ایران

دکتر فاطمه مهدیزاده سراج: استاد دانشگاه علم و صنعت ایران

مهندس عبدالحمید نقره کار: دانشیار دانشگاه علم و صنعت ایران

دکتر محمد تقی زاده: استادیار واحد علوم تحقیقات دانشگاه آزاد اسلامی

دکتر علی یاران: استاد وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

طراح جلد و صفحه آرا: امیرحسین یوسفی

قیمت: ۱۵۰۰۰ ریال

لیست داوران این شماره:

- دکتر احد نژاد ابراهیمی (استادیار دانشگاه هنر اسلامی تبریز)
- دکتر سعید نوروزیان ملکی (استادیار دانشگاه شهید بهشتی)
- دکتر علی اسدیپور (استادیار دانشگاه هنر شیراز)
- مهندس عبدالحمید نقره کار (دانشیار دانشگاه علم و صنعت ایران)
- دکتر سمانه تقدیر (استادیار دانشگاه علم و صنعت ایران)
- دکتر رضا خیزالدین (دانشیار دانشگاه علم و صنعت ایران)
- دکتر مریم روستا (استادیار دانشگاه شیراز)
- دکتر جعفر طاهری: استادیار دانشگاه فردوسی مشهد
- دکتر شهریار ناسخیان (استادیار دانشگاه هنر اصفهان)
- دکتر محمدباقر کبیر صابر (استادیار دانشگاه تهران)
- دکتر پریسا هاشم پور (استادیار دانشگاه هنر اسلامی تبریز)
- دکتر محمدرضا عطایی همدانی (استادیار دانشگاه آزاد)
- دکتر سعیدعلی تاجر (استادیار دانشگاه بوعلی همدان)

نشریه پژوهش‌های معماری اسلامی بر اساس مجوز کمیسیون نشریات وزارت علوم تحقیقات و فناوری به شماره ۱۳۷۲۰۶/۱۸/۳ مورخ ۹۳/۷/۲۸ از شماره نخست دارای اعتبار علمی پژوهشی می باشد.

این مجله در پایگاه های (SID) و (ISC) نمایه می شود.

مقالات مندرج در این مجله، الزاماً بیانگر نقطه نظرات «پژوهش های معماری اسلامی» و «قطب علمی معماری اسلامی» نمی باشد و نویسندگان محترم، مسئول مقالات خود هستند.

نشانی دفتر مجله: دانشگاه علم و صنعت ایران / قطب علمی معماری اسلامی / کد پستی ۱۶۸۴۶۱۳۱۱۴ / تلفن مستقیم: ۷۷۴۹۱۲۴۳ - ۰۲۱

نشانی راینامه: jria@iust.ac.ir / نشانی وب: <http://iust.ac.ir/jria>

بررسی تطبیقی تعامل کودک با محیط شهری از منظر اندیشه‌ی اسلامی و غربی*



مرتضی میرغلامی**

دانشیار طراحی شهری، دانشکده معماری و شهرسازی، دانشگاه هنر اسلامی تبریز (نویسنده‌ی مسئول)

مینو قره‌بگلو***

دانشیار معماری، دانشکده معماری و شهرسازی، دانشگاه هنر اسلامی تبریز

پریا پارسا****

پژوهشگر دکتری شهرسازی اسلامی، دانشگاه هنر اسلامی تبریز، دانشکده معماری و شهرسازی

تاریخ دریافت مقاله: ۹۷/۰۵/۰۶ تاریخ پذیرش نهایی: ۹۷/۰۹/۱۰

چکیده:

ایده‌ی شهر دوستدار کودک از سال ۱۹۹۶ ارائه شد تا شهرها را برای همه‌ی افراد، به‌ویژه کودکان، قابل زندگی کند. امروزه بسیاری کشورها اصول شهر دوستدار کودک را به کار می‌بندند؛ اما توجه به فضاهای مناسب کودک در ایران سابقه‌ی چندانی ندارد. غالب این فضاها الگوبرداری صوری و ظاهری از تجارب سایر کشورها، بدون توجه به زمینه‌ی فرهنگی آن است. این تحقیق با راهبرد استدلال منطقی در تحقیقات کیفی، با مطالعه آرای نظریه‌پردازان اسلامی و غربی رشد کودک و گردآوری شاخص‌های محیطی مؤثر در تعامل کودک با محیط از دو دیدگاه فوق، به دنبال مقایسه‌ی تطبیقی نحوه‌ی تعامل کودک با محیط شهری از دو منظر اسلامی و غربی است. مطابق فرآیند مقایسه تطبیقی، این پژوهش در سه گام انجام می‌شود: ابتدا مسئله اصلی مطرح می‌شود. سپس دامنه‌ی تحقیق، تنگ شده و در آخر، بیشترین وجوه تمایز و تشابه در ارتباط کودک با محیط از دو منظر اسلامی و غربی معرفی می‌شوند. مقایسه‌ی تطبیقی به اشتراکات و افتراقات دو دیدگاه در دو سطح کلان (محیط‌های پیرامون کودک) و خرد (شاخص‌های محیطی هر یک از محیط‌های پیرامونی کودک) می‌پردازد. در سطح کلان، باوجودیکه دین اسلام مستقیماً درباره فضاهای شهری مناسب کودکان و ارتباط آنها با این فضاها سخن به میان نیاورده؛ اما تعالیم اسلامی به محیط به عنوان بستری برای انتقال ارزش‌های اخلاقی دینی می‌نگرد. در سطح خرد، تعالیم اسلامی بر چهار مسئله تأکید کرده‌اند که در متون غربی دیده نمی‌شود: آموختن آداب دینی به کودک در بازی‌ها، اعمال محدودیت در بازی خارج از خانه برای دختر، محدود کردن بازی‌های دختر و پسر، ممانعت از ورود کودک به محیط کفر. در حالیکه اهداف شهر دوستدار کودک غربی در مشارکت کودک، داشتن حقوق برابر با سایر شهروندان و سلامت جسمی و روانی او خلاصه می‌شود؛ محیط مناسب کودک در متون اسلامی ضمن تأکید بر احقاق حقوق کودک، آسایش و سلامت او به عنوان الزامات رشد، بر ارزش‌های حاکم بر محیط عملی کودک تمرکز کرده؛ توصیه می‌کند کودک در محیطی رشد کند که فطرت او آسیب نبیند تا به کمال نسبی دست یابد. لذا این پژوهش الگوی جدید شهر مناسب کودک از منظر اندیشه اسلامی را با عنوان «شهر مربی کودک» معرفی می‌کند.

واژه های کلیدی: کودک، محیط، شهر، تعامل کودک با محیط، اندیشه‌ی اسلامی.



* مقاله مستخرج از رساله‌ی دکتری شهرسازی اسلامی با عنوان «تبیین الگوی شهر مربی کودک از منظر اندیشه‌ی اسلامی» می‌باشد که توسط پریا پارسا و با راهنمایی آقای دکتر مرتضی میرغلامی و خانم دکتر مینو قره‌بگلو در دانشکده‌ی معماری و شهرسازی دانشگاه هنر اسلامی تبریز تدوین شده است.

** m.mirgholami@tabriziau.ac.ir

*** m.gharehbaglou@tabriziau.ac.ir

**** p.parsa@tabriziau.ac.ir

مقدمه

مشکلات عدیده در کلانشهرهای شکل گرفته در اغلب جوامع شهری امروز نظیر جمعیت فراوان، شلوغی، ترافیک و آلودگی باعث گردیده تا توجه به نیازهای برخی گروه‌ها نظیر کودکان و سالمندان مورد بی‌توجهی قرار گیرد. از سال ۱۹۶۰ بود که رفته‌رفته توجه به این بخش از شهروندان مورد توجه قرار گرفت و بعدها با توسعه و تعمیق این حوزه مفاهیمی چون شهر دوستدار کودک و شهرهای کودک‌مدار به وجود آمد و جایگاهی مهم‌تر در ادبیات شهری بدست آوردند. کودک نیازمند محیطی است که آن را مخاطب قرار دهد؛ محیطی که او را به چالش وادارد؛ توجه او را جلب کند و کودک از آن بیاموزد. درحالی‌که محیط‌های شهری در بسیاری از شهرهای کوچک و بزرگ در برانگیختن کنجکاوی، تخیل و ایجاد انگیزه برای تحرک و بازی ضعیف هستند. در اینجا این سؤال مطرح می‌شود که چه اشتراکات و افتراقاتی میان نحوه‌ی تعامل کودک با محیط شهری از منظر اندیشه‌ی اسلامی و غربی وجود دارد؟ اسلام دوره‌های سنی کودک را به سه دوره‌ی هفت‌ساله تقسیم می‌کند. در هفت سال نخست باید کودک را آزاد گذاشت و از طریق بازی به او آموزش داد. در هفت سال دوم باید کودک را مورد تربیت و توجه قرار داد و به او علم و قرآن آموخت. در این دوره تأثیرگذارترین عامل بر رفتار کودک، محیط می‌باشد. همین موضوع به اهمیت نقش فضای شهری در تربیت کودک می‌افزاید. در هفت سال سوم باید از کودک یاری گرفت و حلال و حرام را به او آموخت. دین اسلام در کنار توجه به رویکردهای محتوایی (ماهیت نیازها و خواسته‌های کودک)، رویکرد فرآیندی (فرآیند رشد کودک) را اتخاذ می‌کند و بر تعلیم و تربیت کودک تأکید فراوان دارد.

توجه به خواست، نیاز و رفاه کودک در غرب پیشینه‌ای طولانی دارد. پس از جنگ جهانی دوم و در پی افزایش سریع جمعیت، یک مرکزیت سیاسی و اجتماعی برای کودکان تضمین شد. در دهه‌ی ۱۹۶۰ در آمریکای شمالی و اروپا ادبیاتی پدیدار شد که میان توسعه‌ی شهری و رفاه کودکان اتصال برقرار می‌کرد. ایده‌ی شهر دوستدار کودک

از سال ۱۹۹۶ ارائه شد تا شهرها را برای همه‌ی افراد، قابل زندگی کند و هدف آن، در صدر قراردادن کودکان بود. در بازه‌ی سنی که این پژوهش بر آن تأکید دارد (۶ تا ۱۲ سال)، کودک در مرحله‌ای است که بیشترین تماس را با محیط بلافصل از خانه (محل) دارد. لذا تربیت غیررسمی کودک در این دوره به عهده‌ی محیط است. محیط نه به عنوان یک مربی منفعل، بلکه می‌تواند به عنوان مربی فعال عمل کند. لذا پژوهش حاضر سعی دارد با یافتن پیام‌هایی که در رابطه‌ی هدفمند محیط و کودک از منظر اندیشه اسلامی، از محیط به کودک و برعکس منتقل می‌شوند؛ مفهومی جدید برای محیط مناسب کودک معرفی کند.

سؤال و روش تحقیق

در پی یافتن پاسخ سؤال: «در رابطه‌ی کودک با محیط چه اشتراکات و افتراقاتی میان اندیشه اسلامی و غرب وجود دارد؟» این پژوهش با راهبرد استدلال منطقی، با روش تبیین توصیفی-تحلیلی، مطابق فرآیند مطالعه‌ی تطبیقی، در گام‌های زیر صورت گرفته است:

گام اول (تعریف مسئله): این بخش در مقدمه‌ی تحقیق آمده است.

گام دوم (تحدید دامنه تحقیق): دیدگاه‌های فلسفه‌ی غرب و شرق به کودک شامل طبیعت‌گرایی، آرمانگرایی، وجودگرایی، عملگرایی و واقع‌گرایی، بررسی می‌شوند. سپس دیدگاه اندیشه‌ی اسلامی پیرامون تعلیم و تربیت کودک از حوزه‌ی فلسفه، عرفان و کلام بررسی می‌شود. در بخش کودک و محیط، ابتدا ارتباط کودک با محیط از دیدگاه غربی در دو مقیاس کلان (ویژگی‌های شهر دوستدار کودک) و خرد (محیط‌های مطلوب کودک) بررسی می‌شود. سپس این ارتباط از منظر اندیشه‌ی اسلامی مطالعه می‌شود.

گام سوم (یافتن بیشترین وجوه تمایز و تشابه): ارتباط کودک با محیط از دو منظر اسلامی و غربی مقایسه‌ی تطبیقی شده و تمایزات و افتراقات آن دو (در ابعاد مختلف، ولو جزئی) مشخص می‌شوند.

مبانی نظری

۱. نگرش به کودک از منظر مکاتب مختلف تربیتی



عقلانی و قیاس‌هاست که می‌توان به‌وسیله‌ی آن در کمال سهولت، رفتار پرورشی مطلوب کرد و هر کودک را از موقف مخصوص خود به هدف مطلوب رساند. اصول، راهنمایی برای انتخاب روش‌های تربیتی قلمداد می‌شوند. در این پژوهش از این چهار مفهوم در جهت سهولت معرفی کودک از دیدگاه اسلام و غرب استفاده شده است. از بعد فلسفی، نگرش به کودک به پنج دسته‌ی آرمانگرایی، عملگرایی، وجودگرایی، طبیعت‌گرایی و واقع‌گرایی تقسیم می‌شود که در جدول ۱، متفکران و دیدگاه آنان آمده است.

حداقل مفاهیمی که در دستور کار هر مکتب تربیتی قرار می‌گیرد عبارت است از: مبنا، هدف، اصل و روش. عزیمت به سوی هر مقصد برای آنکه متضمن وصول بدان باشد؛ متضمن طرح و نقشه‌ای است که ناگزیر باید با توجه به مبدأ حرکت ترسیم شود. بدین ترتیب، مناط در تشخیص مبانی تعلیم و تربیت آن است که مبانی، ناظر به مبدأ حرکت تربیتی هستند. هدف تربیتی مشخص‌کننده‌ی جهتی است که فعالیت‌های آموزشی باید متوجه آن باشند یا در مسیر آن حرکت کنند. مقصود از اصول، جستجوی آن‌گونه مبانی

جدول ۱. دیدگاه مکاتب تربیتی درباره‌ی کودک (مأخذ: نگارندگان)

دیدگاه	نام متفکر	مبنا	هدف	اصل	روش
آرمانگرایی	بودا	تقدم روح بر ماده (شعاری نژاد ۱۳۸۱، ۳۸۹)	<ul style="list-style-type: none"> ○ کمک به رشد و تکامل ذهن فراگیران ○ فراهم آوردن زمینه مناسب برای خودشکوفایی انسان (شعاری نژاد ۱۳۸۱، ۳۹۴) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ نکشتن موجود زنده دیگر ○ حسدنبردن و دست‌درازی نکردن به مال دیگران ○ دروغ نگفتن ○ ننوشیدن مشروب ○ تسلیم نشدن به بی‌عفتی (مایر ۱۳۷۴) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ تفکر ○ کشف و شهود ○ آزمایش (مایر ۱۳۷۴)
	کنفوسیوس	۱۳۸۱، ۳۸۹	<ul style="list-style-type: none"> ○ حفاظت از همه چیز به صورت نسبی ○ ایجاد یکنواختی کامل (منسوب بصری ۱۳۸۴) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ آموزش رسمی فردی (منسوب بصری ۱۳۸۴) ○ تربیت باطنی (یاسپرس ۱۳۶۳) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ تقلید از نمونه‌های گذشته ○ یادگیری صنعت و فنون تفکر (یاسپرس ۱۳۶۳)
طبیعت‌گرایی	دیدرو	انطباق با طبیعت (شعاری نژاد ۱۳۸۱، ۲۷۰)	<ul style="list-style-type: none"> ○ آموزش نیکی و عظمت حقیقی به کودک (کرسون ۱۳۶۳) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ پرورش ذوق کودک ○ تربیت در خانه ○ مقدم بودن تربیت روحی بر تعلیم دروس (کرسون ۱۳۶۳) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ الگوگیری ○ مشاهده ○ تفکر ○ تجربه ○ تحقیق (کرسون ۱۳۶۳)
واقع‌گرایی	منکیوس	<ul style="list-style-type: none"> ○ دانش ○ اخلاق ○ دین ○ 	<ul style="list-style-type: none"> ○ خوب رفتار کردن ○ احترام به بزرگترها ○ دینداری (شریعتمداری ۱۳۹۳، ۱۱۸) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ پرورش ذوق کودک ○ تربیت در خانه ○ مقدم بودن تربیت روحی بر تعلیم دروس (کرسون ۱۳۶۳) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ الگوگیری ○ مشاهده ○ تفکر ○ تجربه ○ تحقیق (کرسون ۱۳۶۳)
	کومنیوس	<ul style="list-style-type: none"> ○ (شریعتمداری ۱۳۹۳، ۱۱۸) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ آماده کردن کودک برای زندگی (نقیب‌زاده ۱۳۶۸) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ احترام به پدر و مادر ○ اطاعت از برادران بزرگتر ○ اندیشمندان تعلیم و تربیت (۱۳۸۲) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ خودسازی ○ تربیت متربی ○ اندیشمندان تعلیم و تربیت (۱۳۸۲)





<ul style="list-style-type: none"> ○ روش آموزش باید با توجه به توانایی و دلبستگی متربی برگزیده شود (نقیب زاده ۱۳۶۸). 		<ul style="list-style-type: none"> ○ آماده کردن کودک برای زندگی (نقیب زاده ۱۳۶۸) 		گرامشی	
	<ul style="list-style-type: none"> ○ ارتباط تحصیل و کار ○ رشد خودجوش شخصیت کودک (حبیبی ۱۳۹۳، ۱۴۴) 			گرامشی	
<ul style="list-style-type: none"> ○ توجه به زندگی سالم بزرگسالان (حبیبی ۱۳۹۳) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ لذت یادگیری ○ نیل به خود-نظمی ○ کمک به دیگران (حبیبی ۱۳۹۳) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ آموختن نحوه‌ی اندیشیدن ○ سازگار ساختن کودک با محیط متغیر (حبیبی ۱۳۹۳، ۱۵۴) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ واقعیات زندگی (شریعتمداری ۱۳۷۶) 	فریر	عملگرایی
<ul style="list-style-type: none"> ○ تجربه ○ تفکر ○ آزمایش (دیوی ۱۹۰۰) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ کارکرد اجتماعی (کاردان ۱۳۸۲، ۲۲۶) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ توسعه‌ی شخصیت ○ آمادگی عقلی و اخلاقی برای عضویت در جامعه ○ پژوهشکده‌ی حوزه و دانشگاه (۱۳۷۲) 		جان دیویی	
	<ul style="list-style-type: none"> ○ ارتباط تحصیل و کار ○ توجه به نیاز واقعی متربی هنگام آموزش (حبیبی ۱۳۹۳) 			مائو	
<ul style="list-style-type: none"> ○ خودشناسی (موسوی ۱۳۷۳) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ بازگشت به اصل ○ انتخاب و گزینش ○ نوسان بین شک و یقین ○ حرکت به سوی خدا (موسوی ۱۳۷۳) 			فردیت انسان (نلر ۱۳۸۳)	
				ساترلندنیل	
				کگارد	وجود گرایی

شروع می‌شود؛ تا قرب الهی ادامه می‌یابد و از طریق تعلیم و تربیت حاصل می‌گردد. مطابق جدول ۲، اسلام حقوق فرزندان بر والدین را به پنج دسته‌ی کلی تقسیم می‌کند.

۲. نگرش به کودک از منظر مکتب تربیتی اسلام
 دین اسلام از سه منظر به کودک می‌نگرد: در کلام اسلامی، «مفهوم رشد» و «حقوق کودک» مطرح می‌شوند. رشد جریان پیوسته‌ای است که از هنگام تولد بر مبنای فطرت



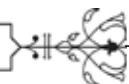
جدول ۲. حقوق کودک در اسلام (مأخذ: نگارندگان)

حقوق کودک در اسلام	
امنیت	نکشتن کودک بر اثر تنگدستی یا مشقت (اسراء، ۳۱)
احترام و شخصیت	<ul style="list-style-type: none"> مشورت با کودک مسئولیت دادن به کودک (یوسف، ۱۴) اعتماد به قول کودک (یوسف، ۶۶)
محبت	<ul style="list-style-type: none"> ترحم، ملامطت، اخلاق خوش (کلینی، ۱۳۶۵، ج ۶، ۴۹) انتخاب نام نیکو (کلینی، ۱۳۶۵، ۱۸) فراهم کردن زمینه ازدواج (نور، ۳۲) عمل به قولی که به کودک داده شده (مدرسی، ۱۳۸۸، ۲۴۱) پوسیدن کودک مساوات در لبراز محبت به کودکان اطعام کودک (ریشه‌پوری، ۱۳۸۴، ج ۲: ۲۰۷۰) (دهر، ۸۵) دعای خیر برای کودک (یوسف، ۱۷ و ۱۸)
آموزش‌های عقیدتی	<ul style="list-style-type: none"> زمینه‌سازی برای بیدار شدن فطرت خداجوی کودک (بردن کودک به مسجد) (طه، ۱۳۲) آموزش قرآن، رسوم مذهبی (دشتی، ۱۳۸۶، حکمت ۳۶۹) امیدوار کردن کودک هنگام سختی‌ها (لقمان، ۱۷) (یوسف، ۸۷)
تربیت	<ul style="list-style-type: none"> زمینه‌سازی ارتباط کودک با بزرگترها تذکرده‌ی هنگام خطا و اشتباه (یوسف، ۱۸ و ۸۳) فطرت نکردن از حال کودک (جسم و جان) (هود، ۴۲) علم‌آموزی (بلد، ۱۴ و ۱۵) آموزش آداب معاشرت، اخلاق، آداب زندگی، نظافت (ری شهری، ۱۳۸۴، ج ۲: ۲۰۶۸) (لقمان، ۱۸ و ۱۹) (مطهری، ۱۳۸۱)

رهنمودهای فراوانی برای کمال و تعالی انسان داشته باشد (شریعتمداری ۱۳۹۳، ۲۳۹-۲۳۶). روش تربیتی این مکتب مبتنی بر فعالیت، تجارب عملی و فردی متری است. در واقع برنامه‌ی تربیتی به مثابه یک برنامه‌ی سفر است که از مراحل و منازل گوناگونی تشکیل یافته است. در نتیجه، طریقی نیز جز رفتن و پیمودن وجود ندارد. باید گام به گام مسیر ناهموار سفر پیموده شود تا فرد بتواند منازل راه را یک به یک تجربه کرده؛ آن‌ها را درک کند؛ توشه‌ی لازم را با خود به همراه بردارد؛ سپس آن‌ها را پشت سر گذارد. به همین خاطر در این روش، درک منازل و تجارب حاصل از این حرکت، با بحث و گفتگو، خواندن کتاب و پای درس استاد نشستن به دست نمی‌آید. مختصات روش

در فلسفه‌ی اسلامی، تربیت اسلامی تربیتی است معنوی و عقلانی. سامان دادن به تعلیم و تربیت اسلامی نیازمند سامان دادن به زیرساخت‌ها و تبیین و توجیه عقلی این نظام بر اساس مبانی فلسفی و آموزه‌های اسلامی است. در عرفان اسلامی، هدف تربیتی اساسی مکتب اسلام پرستش خدای یگانه است. خداشناسی و پرستش خدا بنیان استواری است که حرکت دائمی انسان را به سوی کمال تضمین می‌کند. تعلیم دین اسلام درباره‌ی حقوق و رشد کودک، همواره به تعلیم و تربیت او همگرا شده است. انسان دارای فطرت و استعداد دینی ذاتی است (مطهری ۱۳۸۱، ۶۹). استعدادی که به ویژه از طریق دل و عواطف آدمی قابل کشف است و تعلیم و تربیت نیز با پرورش آن می‌تواند





هم‌عرض حیطة‌ی عقلانی و چه‌بسا بالاتر از آن قرار می‌گیرد. مبنای هدف، اصل و روش‌های تربیت دینی از دیدگاه فلاسفه، عرفا و متکلمان اسلامی در جدول ۳ آمده است.

تربیتی مکتب اسلام عبارتند از نخست، عمل‌گرایی و تجربه محوری؛ دوم، تأکید بر تجارب فردی و به تبع آن «تربیت فردی شده»؛ سوم، ارتباط عاطفی بین مربی و متربی که اساس این روش محسوب می‌شود (باخزری ۱۳۶۲، ۶۶). جنبه‌ی عاطفی در تعلیم و تربیت از نظر اهمیت و جایگاه،

جدول ۳. دیدگاه مکتب تربیتی اسلام درباره‌ی کودک (مأخذ: نگارندگان)

روش	اصل	هدف	مبنا	نام متفکر	
<ul style="list-style-type: none"> ○ دور نگه داشتن کودک از محیط ناسالم ○ مواجهه‌ی کودک با مشکلات ○ بازی ○ تربیت بدنی ○ تشویق و تنبیه (شعاری نژاد ۱۳۸۱، ۴۹۴) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ تفاوت‌های فردی ○ نقش‌پذیری قلب کودک ○ تغییرپذیری اخلاق ○ مراحل متعدد تعلیم و تربیت ○ ماهیت سلب و ایجابی داشتن تعلیم و تربیت ○ تدریجی بودن شکل‌گیری شخصیت ○ نقش عادت در تعلیم و تربیت ○ نقش تلقین در تعلیم و تربیت (نیکزاد ۱۳۷۵، ۱۴۱) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ سعادت دین و دنیا ○ خوشنودی خدا (شعاری نژاد ۱۳۸۱، ۴۹۴) 	معرفت‌شناسی	غزالی	فلسفه
<ul style="list-style-type: none"> ○ اراده و توبه ○ تفکر ○ چله‌نشینی و عمل صالح ○ صبر، نماز و روزه (سهروردی ۱۳۸۰، ۳۶۹) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ بیداری ○ معرفت نفس ○ تلازم طریقت با شریعت ○ تحمل ریاضت (سهروردی ۱۳۷۲، ۱۱۱) 	<ul style="list-style-type: none"> هدف غایی: لقاء الله (خادمی و گل آقایی ۱۳۸۹) اهداف واسطه‌ای: ○ معرفت شهودی ○ پرورش عقل ○ عشق ○ عبودیت (سهروردی، ۱۳۸۰: ۲۸۴-۲۸۶) 		سهروردی	
<ul style="list-style-type: none"> تربیت متربی: ○ تشویق و تنبیه ○ مهرورزی ○ الگوگیری ○ مشاوره ○ موعظه حسنه ○ داستان‌سرایی ○ عبرت‌آموزی (بهشتی و همکاران ۱۳۸۶، ۲۵۲) خودسازی 	<ul style="list-style-type: none"> وابستگی ابعاد وجودی انسان به روح فناپذیر (بهشتی و همکاران ۱۳۸۶، ۱۸۸) 	<ul style="list-style-type: none"> رسیدن به کمال معنوی انسانی (بهشتی و همکاران ۱۳۸۶، ۱۸۸) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ انسان‌شناسی ○ معرفت‌شناسی ○ ارزش‌شناسی 	مولوی	عرفان



	<ul style="list-style-type: none"> ○ ارتباط تحصیل و کار ○ توجه به نیاز واقعی متربی ○ هنگام آموزش (حبیبی ۱۳۹۳) 	<p>هدف غایی: فنای فی الله و بقاء بالله (خمینی ۱۳۷۷، ۱۰۳)</p>			
<ul style="list-style-type: none"> ○ تجربه ○ تفکر ○ نماز و روزه 	<ul style="list-style-type: none"> ○ گذر از عشق‌های مجازی و رسیدن به عشق حقیقی (ابن سینا ۱۳۶۲، ج ۳، ۲۵۰) ○ رهایی از دنیای ماده (بهشتی و حسین‌آبادی ۱۳۹۱) 	<p>اهداف واسطه‌ای:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ بصیرت (بهشتی و حسین‌آبادی ۱۳۹۱) ○ عشق (مطهری ۱۳۷۴، ۱۳۰) ○ وصول به لذات باطنی (ملکشاهی ۱۳۸۸، ۴۱۶) ○ وصول به لذات عقلی (ابن سینا ۱۳۳۹، ۱۵۸) ○ پرورش روحیه‌ی اجتماعی (ابن سینا ۱۳۳۹، ۱۶۲) 		ابن سینا	
<ul style="list-style-type: none"> ○ پرسش و پاسخ ○ شیوه‌های نمایشی ○ سخنرانی ○ داستان‌سرایی ○ الگوگیری ○ تمثیل ○ گردش علمی 	<ul style="list-style-type: none"> ○ امکان‌پذیری معرفت ○ برخورداری انسان از معرفت ○ مرتبت‌مندی معرفت ○ واقع‌گرایی ○ مرتبت‌مندی هستی ○ میدامندی هستی ○ مقصدمندی هستی ○ وحدت اجزا (بهشتی و نیکویی ۱۳۹۰) 	<p>هدف غایی: قرب مطلق الهی</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ معرفت‌شناسی ○ وجودشناسی 	آیات، احادیث، روایات	کلام

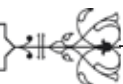
تربیتی اسلامی و غربی با هم مشابهت دارند.

۳. پیشینه‌ی مطالعات درمورد محیط و کودک

سیر ارتباط اندیشیده شده‌ی کودک با محیط، ابتدا از تأمین نیازهای اساسی او در روند توسعه‌ی شهری و در واقع، در نظر گرفتن کودک به‌عنوان عضوی مؤثر از جامعه آغاز می‌شود. پس از آن، مطالعات به سمت تأثیری که محیط می‌تواند بر کودک داشته باشد و نقشی که کودک می‌تواند در برنامه‌ریزی شهری ایفا کند؛ پیش می‌رود. پس از تحکیم اهمیت کودک در شهر، به او حق اظهار نظر و خودابرازی در امور شهری و به ذهنیت کودک از محیط پیرامونش بها داده می‌شود. کیفیت زندگی کودک و سلامت همه‌جانبه‌ی او در شهر، تا امروز مورد توجه پژوهشگران و مجریان امور می‌باشد. جدول ۴ این فرآیند را نمایش می‌دهد.

با مقایسه‌ی تطبیقی دیدگاه‌های فلسفی غربی و شرقی و دیدگاه‌های اسلامی (جداول ۱ و ۳) این نتیجه حاصل می‌شود که مبنای تعلیم و تربیت از دیدگاه آن دو مشابه نمی‌باشد. هدف از تعلیم و تربیت کودک در اسلام، آماده‌سازی او برای طی سفر دنیوی و زندگی ابدی در جهان آخرت می‌باشد. در مقابل، اهداف تربیتی غربی، فردمحور و شرط لازم و نه کافی برای سیر تکامل کودک برای رسیدن به اهداف والاتر در جوامع اسلامی هستند. همچنین اصول تربیت اسلامی و غربی نیز با هم متفاوتند. برخی مکاتب تربیتی با ارائه‌ی تفسیری متفاوت از جهان و انسان، تربیت را بر محوری غیر از خدا (مثال: پرورش عقل، نیل به آسایش) قرار داده‌اند. هرچند دامنه‌ی تفکر الهی متضمن رفاه اجتماعی، تعالی خرد و آسایش فردی است؛ اما در این تفکر، روح دین بر ابعاد مختلف نظام تربیتی حاکمیت دارد. روش‌ها (ابزارها)ی





جدول ۴. فرآیند مطالعات محیط و کودک (مأخذ: نگارندگان)

سال	تفکر غالب
انقلاب صنعتی تا ۱۹۶۸	توسعه شهری و نیازهای اساسی کودک
۱۹۶۸-۱۹۸۰	اثرات متقابل کودک و محیط
۱۹۸۰-۲۰۰۰	مشارکت و حقوق شهروندی کودک
۲۰۰۰-۲۰۰۶	تصویر ذهنی کودک از محیط
۲۰۰۶ تا کنون	کیفیت زندگی و سلامت کودک

در مقیاس کلان، ویژگی‌های یک شهر دوستدار کودک و در مقیاس خرد، مکان‌های مطلوب کودک بررسی می‌شوند.

۴. کودک و محیط در مقیاس کلان

۴.۱. شهر دوستدار کودک

ایده‌ی شهر دوستدار کودک از سال ۱۹۹۶ ارائه شد تا شهرها را برای همه‌ی افراد، قابل زندگی کند و هدف آن، در صدر قراردادن کودکان بود. این شهر، یک «برند» نیست؛ «مقامی» است که شهرها باید برای رسیدن به آن تلاش کنند. شهر دوستدار کودک جنبشی است که مشارکت‌کنندگان گسترده‌ای را دور هم جمع کرده، از رویکردهای حکمروایی و مدیریت شهری مشارکتی حمایت می‌کند و تحقق حقوق جوان‌ترین شهروندان را ارتقا می‌دهد. کودکان در شهر دوستدار کودک نمایندگان فعال هستند؛ رأی و ایده‌ی آن‌ها مهم است و فرآیند تصمیم‌سازی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. جدول ۵، ویژگی‌های شهر دوستدار کودک را نشان می‌دهد.

جدول ۵. ویژگی‌های شهر دوستدار کودک (مأخذ: نگارندگان)

مبنا	هدف	اصل	روش
قابل زندگی کردن شهر برای همه (نورداستورم ^۴ ۲۰۱۰)	تحقق حقوق جوان‌ترین شهروندان	<ul style="list-style-type: none"> ○ دریافت خدمات اساسی مانند مراقبت‌های بهداشتی، تحصیل و پناهگاه ○ نوشیدن آب سالم و دسترسی به بهداشت مناسب ○ محفوظ‌بودن در برابر استعمار، خشونت و بدرفتاری ○ قدم‌زدن امن در خیابان‌ها به تنهایی ○ دیدن دوستان و بازی ○ بهره‌مندی از فضای سبز ○ زندگی در محیط غیرآلوده ○ شهروند برابر بودن در شهر خود، با دسترسی به همه خدمات، بدون توجه به قومیت، اصل و نسب، مذهب، درآمد، جنس یا ناتوانی (آزموده ۱۳۹۱، ۱۴) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ تهیه‌ی استراتژی حقوق کودک در سطح شهری ○ ایجاد واحد حقوق کودک با داشتن یک مکانیسم هماهنگ ○ شناساندن حقوق کودک به بزرگسالان و کودکان



<p>○ ارزیابی تأثیرات (برنامه) روی کودک ○ داشتن بودجه مقتضی برای کودک ○ ارائه گزارش منظم وضعیت کودکان در شهر ○ وکالت مستقل برای کودکان</p>	<p>○ تأثیرگذاری کودک بر تصمیمات شهر خود ○ مشارکت در زندگی خانوادگی، محلی و اجتماعی</p>	<p>حمایت از رویکردهای حکمروایی و مدیریت شهری مشارکتی</p>	
<p>○ تضمین مشارکت کودکان ○ داشتن چارچوب قانونی دوست‌دار کودک (آزموده ۱۳۹۱، ۱۴)</p>	<p>○ اظهارنظر درباره‌ی شهر مطلوب و آرمانی‌اش ○ مشارکت در رویدادهای فرهنگی و اجتماعی</p>	<p>درگیر کردن گروه‌های متنوع مشارکت‌کننده (نورداستورم ۲۰۱۰)</p>	

نشان می‌دهند که کودکان در فضای طبیعی نسبت به زمین بازی یا فضاهای بدون درخت و چمن، بیشتر درگیر نقش‌های اجتماعی خلاقانه و مهیج می‌شوند (کربی^۶ ۱۹۸۹؛ تیلور^۷ و همکاران ۱۹۹۸). هنگامیکه کودک در جستجوی طبیعت از آزادی لذت میبرد؛ احتمالاً با بهترین نوع شرایط محیطی رو به رو می‌شود. وقتی کودک از جهان پیرامون، تجربیات ارض‌کننده کسب می‌کند؛ تشویق می‌شود که بیشتر کشف کند و با هر جنبه از محیط که می‌فهمدش و هر چالشی که بر آن غلبه می‌کند؛ به سطح بالاتری از دانش محیطی و صلاحیت شخصی می‌رود. وقتی کودک به جهان طبیعی دسترسی داشته باشد و اعضای خانواده او را به کشف و توجه به آن تشویق کنند؛ کودک در علاقه به محیط، پایه‌ی محکمی پیدا خواهد کرد (چاولا^۵ ۲۰۰۶). یک کودک ویژگی‌های مکان را از این لحاظ اولویت‌بندی می‌کند:

۱. دسترسی به یک ارتباط فضایی میان چیدمانها؛ نزدیکی به خانه یا مدرسه، ارتباط با فعالیتهای منظم روزانه (مور^۸ ۱۹۸۵)؛
 ۲. امکان خصوصیسازی و حس قلمرو؛ عدم ورود غیرمجاز دیگران؛
 ۳. فرصت دیدار و بازی با دوستان یا همکلاسی‌ها؛ حس تعلق و با هم بودن؛
 ۴. عدم وجود ریسک‌های اجتماعی و کالبدی ممکن در چیدمان؛ ورود وسایل نقلیه، کنترل بزرگسالان و ارازل (مین^۹ و لی^{۱۰} ۲۰۰۶).
- کودکان منظر را نه فقط به صورت فرم، بلکه از طریق عملکردها ادراک و تفسیر می‌کنند (گیسون^{۱۱} ۱۹۷۹). در

۵. کودک و محیط در مقیاس خرد

مکان‌های مطلوب کودک

در جوامع شهری سه واحد اجتماعی خانواده، مدرسه و فضاهای شهری در روند آموزش و اجتماعی شدن کودکان دارای اهمیت ویژه‌ای هستند. درواقع کودکان برای اولین بار با تجربه‌ی عرصه‌ی محله و فضای باز شهر به تعاملات اجتماعی با دنیای پیرامون می‌پردازند (نورداستورم ۲۰۱۰). «مکان‌های محله‌ای» کودک به فضاهای باز و تسهیلات جمعی دارای اهمیت از لحاظ روان‌شناسی، رفتاری و نمادین، برای کودکان در یک محله گفته می‌شود (چاولا^۵ ۱۹۹۲). این مکانها نوعاً ویژگیهای محیطی را ارائه میدهند که برای تجربیات معنادار کودکان مفید است. فضاهای باز جمعی در محله برای کودکان، یک منطقه‌ی میانی به حساب می‌آیند که خانه را به جهان بیرون متصل می‌کند و غالب نیازهای بازی کودکان در خارج از خانه را مرتفع می‌سازد. این منطقه چیدمانی را فراهم می‌کند که کودک در عین حال که احساس امنیت، محصوریت و شخصی بودن می‌کند؛ احساس به چالش کشیده شدن و عمومی بودن هم می‌کند و نیازهای جاری‌اش به همراه الحاظ نیازهای آتی، برآورده می‌شود. وقتی کودک تنها یا با دوستانش به خارج از خانه می‌رود؛ می‌تواند برای خودش جهان را کشف کند. آنچه آن‌ها در جهان طبیعی می‌یابند؛ به ابتکارا نشان پاداش می‌دهد و حضور مداوم آن‌ها را تشویق می‌کند؛ زیرا طبیعت غنی از قابلیت‌ها است. این آزادی، شرایط را برای اتفاقاتی که توجه کودک را به خود جلب می‌کنند؛ فراهم می‌کند. بازی آزادانه در جهان طبیعی چرخه‌های تعاملی تأثیرگذاری را عرضه می‌کند. مشاهدات





که این نشانه‌ها هستند که تبدیل به نقاط اصلی نقشه‌های شناختی می‌شوند (مکاندرو ۱۳۸۷، ۵۸-۶۱). نشانه‌ها نخستین عناصر محیط هستند که آموخته می‌شوند و به دنبال آن‌ها مسیرها و شبکه‌ی مسیرها و سرانجام یک صورت‌بندی ذهنی از محیط به وجود می‌آید. کودک نیازمند محیطی است که آن را مخاطب قرار دهد؛ محیطی که او را به چالش وادارد؛ توجه او را جلب کند و کودک از آن بیاموزد. مکان دوست‌دار کودک امکان خلق و کنترل قلمروها را می‌دهد؛ اسرار کودک را در خود حفظ می‌کند و زمینه‌ای را فراهم می‌کند که کودک در عین احساس امنیت، به چالش کشیده شود. کشش به سمت مکان، کودک را به کشف آن مکان و سوسه می‌کند؛ به طوری که قادر به توسعه اطلاعات و استعدادهایش خواهد بود.

آنچه در حال حاضر زندگی کودکان ما را تهدید می‌کند؛ بیش از آنکه بی‌نظمی باشد؛ نظم و قوانین دست و پاگیر است؛ قوانینی نظیر نحوه و امنیت استفاده از وسایل بازی، اینکه در چه مکانی و چه زمانی بازی کنند (به نقل از قره‌گل و منصور ۱۳۹۰؛ بلینکرت^{۱۲}، ۲۰۰۴، ۱۰۰). ضمن آنکه این باور است که در اجتماع شهری مهمترین علائق کودک به ایمنی خیابان، تنوع کاربری زمین، شادابی و سرزندگی شهر باز می‌گردد (درک^{۱۶}، ۱۹۹۷، ۶۰). خیابان‌های شهر فرصت‌های مشابهی را برای جستجوی ایمن و چالش‌های پله‌پله در قرارگاه‌هایی مملو از تنوع و سرزندگی ارائه می‌کنند. جدول ۶ شاخص‌های اثرگذار بر تعامل کودک و محیط را معرفی می‌کند.

دوره‌ی ۶ تا ۱۲ سال کودک دارای بیشترین تحرک نسبت به سنین دیگر بوده؛ قدرت یادگیری او بسیار زیاد است؛ بنابراین محیط باید جوابگوی این نیاز باشد (مطلق‌زاده ۱۳۷۸، ۸۸). کودک در این سن، به طور مداوم در حال آزمایش و بررسی توان جسمی خود است. محیط زندگی آن‌ها باید به اندازه‌ی کافی هیجان‌انگیز باشد و اجازه‌ی پرش، بالارفتن و دویدن را برای رشد مهارت‌های مورد نیاز به کودک بدهد. به علاوه، در این سن کنش متقابل با همسالان بسیار مهم است که به کاهش خودمداری آن‌ها کمک می‌کند و کودک قادر به همسازی با دیگران و تعامل اجتماعی می‌شود.

فضای بازی آزاد قلمرویی است خارج از خانه که چهار خصیصه «در دسترس بودن»، «امنیت»، «انعطاف‌پذیری» و «فرصت تعامل با دیگر کودکان» را دارد (به نقل از قره‌گل و منصور ۱۳۹۰؛ بلینکرت^{۱۲}، ۲۰۰۴، ۱۰۰). حضور یک بزرگسال آشنا در فضا در عین حفظ استقلال کودک، میتواند امنیت خاطر او را تأمین کند. در واحدهای همسایگی که هنجارهای اجتماعی از فعالیتهای فیزیکی خارج از خانه حمایت میکنند و حمایت اجتماعی زیادی از زندگی فعال وجود دارد؛ افراد ممکن است با وجود نبود شرایط کالبدی مناسب، همچنان مایل به فعالیت خارج از خانه باشند (کریستاکیس^{۱۳} و فلاور^{۱۴}، ۲۰۰۷). کودکان دنیای اطراف را متفاوت از بزرگسالان می‌بینند و درک متفاوتی از عناصر برجسته‌ی موجود در محله‌شان دارند. آن‌ها به سرعت، مکان‌های ترسناک، شیرینی‌فروشی‌ها و راه‌های میان‌بر به مکان‌هایی که دوست دارند را یاد می‌گیرند. مواردی از این دست، اهمیت نشانه‌ها را به ما گوشزد می‌کنند و می‌گویند

جدول ۶. عوامل تأثیرگذار بر تعامل کودک و محیط بر اساس مدل سانفلد (مأخذ: نگارندگان)

محيطي/کالبدی	عملکردی	ادراکی	رفتاری
حداقل ريسک‌های کالبدی (مین و لی ۲۰۰۶؛ چاولا و مالون ^{۵۰} ۲۰۰۳؛ پین ۲۰۰۶ ^{۵۱} ؛ چترجی ۲۰۰۶)	تشویق خانواده به استفاده از محیط بیرونی (کالین ۱۹۹۶؛ چاولا ۲۰۰۶)	حضور یک بزرگسال آشنا (چتری ۲۰۰۶؛ کاستونگوئری و ژوتراس ۲۰۰۹؛ موتا ^{۳۷} و همکاران ۲۰۰۵)	تنوع قرارگاه‌های رفتاری (مین و لی ۲۰۰۶؛ بارکر ^{۱۷} و شوگن ^{۱۸} ۱۹۷۳؛ کاستونگوئری ^{۱۹} و ژوتراس ^{۲۰} ۲۰۰۹؛ متیوس ^{۲۱} ۱۹۹۲؛ وارد ^{۲۲} ۱۹۷۸؛ چتری ^{۲۳} ۲۰۰۶).



امکان بازی آزادانه باقاعده* (پاکزاد و بزرگ ۱۳۹۱، ۲۹۷؛ لیندهولم ^{۲۴} ۱۹۹۵؛ بلینکرت ۲۰۰۴، ۱۰۰ به نقل از قره بگلو و منصوری ۱۳۹۰؛ آکادمی اطفال آمریکا ^{۲۵} ۲۰۰۷؛ کاستونگوتی و ژوتراس (۲۰۰۹)	حمایت اجتماعی (امنیت خاطر) (چاولا ۲۰۰۷؛ کریستاکیس و فلاور ۲۰۰۷؛ ون ^{۲۶} و همکاران ۲۰۰۷؛ کیم ^{۲۹} و همکاران ۲۰۰۶؛ فیشر ^{۲۰} و همکاران ۲۰۰۴؛ کوهن ^{۳۱} و همکاران ۲۰۰۶؛ وینیکات ^{۳۲} ۱۹۷۱، ۱۳۴؛ کالین ^{۳۳} ۱۹۹۶؛ ساراسون ^{۳۴} ۱۹۷۵؛ اسپیلبری ^{۳۵} ۲۰۰۵؛ بلینکرت ۲۰۰۴، ۱۰۰ به نقل از قره بگلو و منصوری ۱۳۹۰؛ منصوری و قره بگلو ۱۳۹۰)	فرصت تعامل با دیگر کودکان (منصوری و قره بگلو ۱۳۹۰؛ چترجی ۲۰۰۶؛ پاکزاد و بزرگ ۱۳۹۱، ۲۹۷؛ بلینکرت ۲۰۰۴، ۱۰۰ به نقل از قره بگلو و منصوری ۱۳۹۰؛ مین و لی (۲۰۰۶)	عناصر طبیعی (آب، خاک، گیاه) (نیکلسون ۱۹۷۱؛ تیلور و همکاران ۱۹۹۸؛ چاولا ۲۰۰۶؛ جورتوف ۲۰۰۴، ^{۳۳} به نقل از قره بگلو و منصوری ۱۳۹۰؛ کربی ۱۹۸۹؛ مور و وانگ ^{۵۴} ۱۹۹۷؛ میچرلیج ^{۵۵} ۱۹۶۳، ۲۵؛ تیمان ۱۹۹۴؛ چاولا ۲۰۰۷؛ السلی ^{۵۶} ۲۰۰۴؛ کاستونگوتی و ژوتراس ۲۰۰۹؛ بارکر و شوگن ۱۹۷۳؛ ولز ^{۵۷} و ایوانس ^{۵۸} ۲۰۰۳؛ موتا و همکاران ۲۰۰۵)
عدم وجود قوانین محدودکننده‌ی محیطی (کیتا ^{۲۶} ۲۰۰۶)	توجه به نشانه و راه، مقدم بر سایر عناصر در فضای شهری (هالسس ^{۳۶} و داریح ^{۳۷} ۲۰۰۰، ۵۷۴؛ هارت و مور ۱۹۷۳؛ مک اندرو ۱۳۸۷، ۶۰)	اولویت عملکرد بر فرم (گیبسون ۱۹۷۹؛ ساید ^{۳۵} و همکاران ۲۰۰۵؛ شرمن ^{۳۶} و همکاران ۲۰۰۵؛ وایتهاوس ^{۳۷} و همکاران ۲۰۰۱؛ اسکات ^{۳۸} و کانتز ^{۳۹} ۱۹۹۷؛ مین و لی (۲۰۰۶؛ چترجی ۲۰۰۶)	مطلوبیت کالبدی (در ^{۵۹} ۲۰۰۲؛ چترجی ۲۰۰۶؛ کاستونگوتی و ژوتراس ۲۰۰۹)
	امکان ایجاد قلمرو شخصی (مین و لی ۲۰۰۶؛ چترجی ^{۳۸} ۲۰۰۶)		چیدمان‌های مفید دارای قابلیت (مین و لی ۲۰۰۶)
	رنگ (لوشر ۱۳۶۹، ^{۳۳} پیازه و سیمون ۱۳۶۶، ^{۳۷} تیمان ^{۳۹} ۱۹۴۴)		امکان ایجاد قلمرو شخصی (مین و لی ۲۰۰۶؛ چترجی ۲۰۰۶)
	پیچیدگی و چالشبرانگیزی محیط (منصوری و قره بگلو ۱۳۹۰؛ فراست ^{۴۰} و استریکلند ^{۴۱} ۱۹۸۵؛ تیمان ۱۹۹۴؛ ویلکینسون ^{۴۱} ۱۹۸۰؛ سانوف ^{۴۲} ۱۹۹۱)		نور و سایه (پاکزاد و بزرگ ۱۳۹۱، ۲۹۷)
	قابلیت کشف محیط (منصوری و قره بگلو ۱۳۹۰؛ رید ^{۴۴} ۱۹۹۶)		
* تمایل به فعالیت در کودکان ۶ تا ۹ ساله غالباً در فضاهای سبز نزدیک به خانه خود یا یکی از آشنایان می‌باشد. این نشانه «نیاز به امنیت خاطر» در این بازه‌ی سنی است. در کودکان ۹ تا ۱۲ ساله، تمایل غالباً به زمین‌های خالی و گوشه‌های دنج دور از خانه است. این کودکان نیاز به کنترل بیشتری دارند. همچنین پسرها فعالیت بدنی سریع و دخترها، روابط دوستانه را ترجیح می‌دهند.			



۶. کودک و محیط از منظر اندیشه اسلامی

انتظار معقول این است که کودکان با غرق شدن در محیط، تماس با اشیاء، ارتباط با موجودات زنده و معاشرت سالم با کودکان هم سن و بزرگترها راه و رسم صحیح زندگی مستقل را فراگیرند (بهشتی ۱۳۹۱، ۲۷۹). دین اسلام توصیه کرده که به کودکان اجازه‌ی بازی آزادانه بدهید. اینجاست که حتی خاک بازی کودکان نیز معنا پیدا می‌کند و نباید به آن به دیده‌ی تحقیر نگریست (همان، ۲۸۱). بهتر است تفریح و ورزش ترجیحاً در فضای آزاد و سبز صورت گیرد که بر شادابی و سلامت جسمانی کودکان بیفزاید.

خداوند در آیه ۵ سوره حج ۶۰ دوران کودکی را مقدمه‌ای برای رشد و بلوغ کودک معرفی می‌کند و در آیه ۲۰ سوره حدید ۶۱، این زمان را دوران اشتغال به بازی و سرگرمی برمی‌شمارد. تربیت و آموزش کودکان باید توأم با محبت و گذشت باشد و با نرمی با آنها برخورد شود. در مقابل جنب و جوش و جست و خیز آنان باید صبور بود. رسول اکرم (ص) می‌فرماید: «شیطنت و جنب و جوش کودک در خردسالی نشانگر فزونی تحمل او در بزرگسالی است». خواجه نصیرالدین طوسی ورزش و بازی را وسیله‌ای برای رفع خستگی می‌داند. او شرط بازی را آزادی عمل کودکان می‌داند. پسرها در بازی‌های خود از محدودیت‌های کمتری برخوردارند. آن‌ها در میدان، پارک، کوچه و صحرا بیشتر امکان بازی دارند. در مقابل؛ دخترها باید محدودیت‌های بیشتری را تحمل کنند. البته فی نفسه بر این محدودیت‌ها ایرادی نیست؛ زیرا برای دور ماندن دخترها از خطرات، راهی به جز این وجود ندارد (همان، ۲۱۹). لازم است در انتخاب همبازی دقت شود تا مبادا با شیطنت خود، کودک را گرفتار حادثه کند (همان، ۶۱). کودکان علاقه دارند که بزرگترها ضمن اینکه آنها را در بازی‌های خود آزاد می‌گذارند؛ به ابزار بازی آنها نیز توجه کنند تا بتوانند از راه بازی به واقعیت‌های زندگی نزدیک شوند (همان، ۲۶۴). نوه‌های پیامبر گرامی اسلام، هم بازی می‌کردند و هم در راه کمال جسمی و روحی پیش می‌رفتند. بزرگترها علاوه بر اینکه آنها را از بازی منع نمی‌کردند؛ بلکه مشوق و گاهی همبازی آنها نیز بودند. ضمن اینکه آنها را در بازی‌هایشان آزاد می‌گذاشتند؛ هرگز از حال آنها غافل نمی‌ماندند (همان، ۲۷۳). رسول اکرم (ص) فرمودند:

«آن کس که نزد او کودکی است باید در پرورش وی کودکانه رفتار کند». با این روش، بزرگسالان به دنیای کودکان رجعت می‌کنند و به آرامی تجربیات و معلومات خود را به آنها منتقل می‌سازند (همان، ۴۲). آموختن آداب دینی از سه سالگی شروع می‌شود و در نه سالگی خاتمه می‌یابد. لازم است آداب دینی و اخلاقی در بازی‌های کودکان راه یابند تا کودک ضمن بازی هرچه لازم است بیاموزد و خود را برای تکالیف دینی آماده کند (همان، ۲۶۷). آنانکه در بازی‌ها کودکان را از ترس خطرات، گرفتار ممنوعیت و محدودیت می‌کنند؛ به گمان خود چنین می‌پندارند که می‌توان این سر پر سودا را از سودا خالی کرد؛ اما وحشت از ضررها مجوز متوقف کردن فعالیت و بازی‌های پر نشاط کودکان نیست. کودکانی که از طرف بزرگترها زیاد مورد ملامت و انتقاد واقع می‌شوند و کمتر مورد تشویق قرار می‌گیرند دستخوش کمرویی می‌شوند؛ حالت انزوا به خود گرفته و از بازی‌های جمعی فاصله می‌گیرند (بهشتی ۱۳۹۱، ۲۷۱). از جمله وظایف دولت اسلامی آن است که کودکان را از محیط کفر و ظلم بیرون آورد و اجازه ندهد آنان در محیطی رشد کنند که فطرت ایشان لطمه ببیند و نتوانند کمالات بایسته و شایسته خود را به دست آورند. خداوند در آیه ۷۵ سوره نساء ۶۲، ممانعت از ورود کودک به محیط کفر و ظلم را به عنوان یک وظیفه و مسئولیت برای مؤمنان تعریف کرده است. بر همین اساس مسئولیت دولت اسلامی در این حوزه به سبب امکانات و توانایی‌ها به مراتب سخت‌تر است.

خداوند در آیه ۶ سوره ضحی ۶۳ بهره‌مندی کودکان از محل آسایش و زندگی مناسب را از حقوق آنان دانسته است. هرچند این آیه در مقام امتنان بر پیامبر است؛ ولی باتوجه به قلمداد شدن محل آسایش به عنوان نعمت خدا می‌توان اینگونه استنباط کرد که از حقوق کودکان دسترسی به آرامش و محیط مناسب رشد است. پرهیز از معابری که محل عبور وسایط نقلیه است؛ برای کودک ضروری است. نهر و استخر برای کودک دامگاه مرگ است؛ اما نخستین فرمول زندگی، برخورد صحیح با این خطرات است. کودکی که از این‌ها دور بوده کودک موفق نیست؛ اما کودکی که تحت نظارت دقیق و صحیح بزرگترها آنها را شناخته و با آنها بازی هم کرده، کمتر دستخوش خطر می‌شود (بهشتی ۱۳۹۱، ۲۷۵).



گاهی دیده می شود که پسر و دختر یا خواهر و برادر نقش زن و شوهر را بازی می کنند که این در جای خود درخور دقت است. بهتر است اینگونه بازی ها مورد استقبال بزرگترها قرار نگیرد و به نحو معقول، اسباب انصراف آنها فراهم آید. زیرا ممکن است کودکان از راه چنین بازی هایی به روابط زناشویی کشیده شوند و موجب سرافکنندگی گردند (بهشتی ۱۳۹۱، ۲۰۷). در ادامه، جمع بندی شاخص های محیطی ذکر شده در متون اسلامی در جدول ۷ آمده است.

جدول ۷. شاخص های محیطی در ارتباط با کودک در متون اسلامی (مأخذ: نگارندگان)

رفتاری	ادراکی	عملکردی	محیطی/کالبدی
محدودیت در نوع بازی دختر و پسر (بهشتی ۱۳۹۱، ۲۰۷)	بهره مندی کودکان از محل آسایش (ضحی: ۶)؛ (هاشمی رفسنجانی ۱۳۷۱).	بازی آزادانه، ورزش و جنب و جوش (یوسف: ۱۲؛ حدید: ۲۰)؛ (هاشمی رفسنجانی ۱۳۷۱)؛ (هیثمی ۱۴۱۴، ق، ۱۵۹)	بهره گیری از عناصر طبیعی (یوسف: ۱۲)؛ (هیثمی ۱۴۱۴، ق، ۱۵۹)؛ (ق: ۶-۱۰)؛ (یونس: ۳)؛ (هاشمی رفسنجانی ۱۳۷۱).
بازی های هدفدار، خالی از فساد و زداینده آثار خستگی (بهشتی ۱۳۹۱، ۶۰؛ به نقل از شیخ طبرسی)	وجودالمان وساختارهای خوانه، واضح و متنوع برای کودکان (اعراف: ۴۶؛ الرحمن: ۴۱)؛ (هاشمی رفسنجانی ۱۳۷۱).	همبازی شدن با کودک (پیامبر(ص))؛ حضرت علی(ع)	حداکثر تماس کودکان با آب جاری و ساکن (انبیاء: ۳۰؛ بقره: ۲۵؛ جاثیه: ۵؛ فرقان: ۴۸؛ انعام: ۹۹؛ حجر: ۲۲)؛ (هاشمی رفسنجانی ۱۳۷۱).
	توجه به جنب های مادی و معنوی زیبایی در فضای شهری (حدیث: ان الله جمیل و یحب الجمال؛ سجده: ۷)	ممانعت از ورود کودک به محیط کفر و ظلم (نساء: ۷۵)؛ (هاشمی رفسنجانی، ۱۳۷۱).	تعادل میان فضاهای طبیعی و مصنوع (مائده: ۸؛ اعراف: ۲۹)؛ (هاشمی رفسنجانی ۱۳۷۱).
	امنیت روانی کودکان در فضاهای طراحی شده (نساء: ۳۶؛ انعام: ۸۱؛ نور: ۵۵)؛ (هاشمی رفسنجانی ۱۳۷۱؛ بهشتی ۱۳۹۱، ۷۳)	مراقبت از کودکان در برابر حوادث (یوسف: ۱۲)؛ (هاشمی رفسنجانی ۱۳۷۱)	استقرار و مکان یابی مناسب عناصر مرتبط با کودکان و ارتباط منطقی بین آن ها (مائده: ۸؛ اعراف: ۲۹)؛ (هاشمی رفسنجانی ۱۳۷۱).
	ارتباط بصری و معنایی میان فضاهای مختلف با وجود تفکیک کالبدی آن ها (ملک: ۳ و ۴)؛ (هاشمی رفسنجانی ۱۳۷۱).	آموختن آداب دینی به کودک در بازی ها (بهشتی ۱۳۹۱، ۲۶۷)	تعریف و تعیین حدود برای کودکان (حجر: ۲۱)؛ (هاشمی رفسنجانی ۱۳۷۱).
	وجود نشانه ها برای هدایت کودک به سمت ارزش ها (اعراف: ۴۶)؛ (الرحمن: ۴۱)؛ (هاشمی رفسنجانی ۱۳۷۱).	تشویق خانواده به استفاده از محیط بیرونی (هیثمی ۱۴۱۴، ق، ۱۰۹)؛ (بهشتی ۱۳۹۱، ۲۶۴)	نور (نور: ۳۵)؛ (هاشمی رفسنجانی ۱۳۷۱).
	رنگ (اعراف: ۴۶؛ الرحمن: ۴۱)؛ (هاشمی رفسنجانی ۱۳۷۱).	محدودیت در بازی خارج از خانه برای دخترها (بهشتی ۱۳۹۱، ۲۰۷)	دسترسی مناسب و راحت به عملکردهای مختلف (حجر: ۱۹)؛ (مائده: ۸)؛ (هاشمی رفسنجانی ۱۳۷۱).
		دقت در انتخاب همبازی (بهشتی ۱۳۹۱، ۶۱)	



۷. یافته‌ها

مقایسه‌ی تطبیقی نحوه‌ی تعامل کودک و محیط در اندیشه اسلامی و غرب

همانطور که در توضیح شهر دوستدار کودک نیز اشاره شد؛ اهداف شهر دوستدار کودک غربی در «مشارکت کودک در غالب امور جامعه، داشتن حقوق برابر با سایر شهروندان و سلامت جسمی و روانی» خلاصه می‌شود. علت اینست که ذهنیت انسان منفصل از معنویت با این حوزه آشنا تر است و به لحاظ نظری التزام به قیود اخلاقی یا دینی در آن ضرورتی ندارد. در حالیکه محیط مناسب کودک در متون اسلامی، ضمن آنکه بر احقاق حقوق کودک (امنیت، محبت، احترام و...)، آسایش و سلامت او به عنوان الزامات رشد کودک تأکید می‌کند؛ توصیه می‌کند کودک در محیطی رشد کند که فطرت او آسیب نبیند و بتواند به کمال نسبی دست یابد. زیرا از دیدگاه اسلام، «انسانیت» کیفیتی کمال‌جویانه و در ساختار دین، متعین و امری که باید «بشود» است (ناری‌قمی و قره‌بگلو ۱۳۹۴، ۳۰). به منظور شفاف‌سازی اشتراکات و افتراقات، ابتدا با نگاه کلی‌نگر، هر یک از محیط‌های مرتبط با کودک (کالبدی/جغرافیایی، عملکردی، ادراکی، رفتاری) را از دیدگاه غربی و اسلامی با هم مقایسه می‌شوند؛ سپس با نگاه جزئی‌نگر، شاخص‌های هر محیط را بررسی خواهیم کرد. به طور کلی، اندیشه‌ی اسلامی تأکید زیادی بر محیط طبیعی پیرامون کودک و اثر آن در هدایت او به سمت ارزش‌های دینی دارد. این در حالی است که در نگرش غربی، محیط‌های طبیعی و مصنوع بدون در نظر گرفتن بعد معنوی آن‌ها، مدنظر قرار می‌گیرند. اسلام به طور مشخص بر ارزش‌های دینی حاکم بر محیط عملکردی کودک تمرکز کرده؛ بر رعایت نکات اخلاقی سفارش شده در تعلیمات اسلامی، در این محیط‌ها تأکید می‌کند. ضمن

آنکه همچون محیط کالبدی، محیط عملکردی را در هدایت کودک به سمت ارزش‌های دینی بسیار مؤثر می‌داند. در حالیکه در نگرش غربی اخلاقیات دینی مطرح نشده است. در محیط ادراکی کودک، هر دو رویکرد غربی و اسلامی بر عناصر کیفیت فضای شهری تأکید دارند (مثلاً خوانایی، زیبایی و امنیت) با این تفاوت که دین اسلام ابعاد مادی و معنوی هر یک از عناصر و نقش آن‌ها در هدایت کودک به سمت ارزش‌های اخلاقی دینی را توأمان در نظر می‌گیرد (مثلاً مطابق نگرش اسلامی، در خوانایی محیط، هدف از وجود نشانه‌ها، هدایت کودک به سمت ارزش‌های دینی است). اسلام رویکرد هنجاری به محیط رفتاری کودک دارد و بر رعایت اخلاقیات دینی در این محیط تأکید دارد؛ اما رویکرد غربی به جنبه‌های کالبدی محیط رفتاری توجه می‌کند.

با دید جزئی‌نگر، با مقایسه جداول ۶ و ۷، به همپوشانی شاخص‌های محیطی در ارتباط با کودک در مبانی نظری اسلامی و غربی پی برده می‌شود. مطابق جدول ۹ و نگرش اسلامی، هر یک از شاخص‌های محیطی با یک یا چند شاخص غربی همپوشانی دارند (مثلاً جنبه‌های مادی و معنوی زیبایی در فضای شهری: نور و سایه/ رنگ/ عناصر طبیعی). هنگام مقایسه‌ی متون اسلامی و غربی پیرامون محیط کودک مشاهده می‌شود تعالیم اسلامی بر چهار مسئله تأکید کرده‌اند که در متون غربی دیده نمی‌شود (خانه‌های خاکستری رنگ در جدول ۹)؛ آموختن آداب دینی به کودک در بازی‌ها، اعمال محدودیت در بازی خارج از خانه برای دختر، محدود کردن بازی‌های دختر و پسر، ممانعت از ورود کودک به محیط کفر و ظلم. جدول ۸ رویکرد اسلامی و غربی به نحوه تعامل کودک با محیط را با هم مقایسه می‌کند.

جدول ۸. مقایسه‌ی تطبیقی رویکرد اسلامی و غربی به تعامل کودک با محیط (مأخذ: نگارندگان)

شاخص‌های محیطی	محیط‌های مرتبط با کودک				
	رفتاری	ادراکی	عملکردی	محیطی/کالبدی	
همپوشانی هر یک از شاخص‌های محیطی اسلامی با یک یا چند شاخص غربی	تأکید بر فراهم آوردن بازی‌های قاعده‌مند و هدف‌دار برای کودک	تأکید بر عناصر کیفیت فضای شهری (خوانایی، امنیت، نفوذپذیری) در محیط مناسب کودک	۱. اهمیت نقش همبازی و دقت در انتخاب آن برای کودک ۲. اهمیت نقش خانواده در اجتماع‌پذیری کودک	توجه به عناصر طبیعی (آب، نور، سبزیگی، خاک) در محیط مناسب کودک	اشتراکات

تأکید تعالیم اسلامی بر: آموختن آداب دینی به کودک در بازی‌ها، اعمال محدودیت در بازی خارج از خانه برای دختر، محدود کردن بازی‌های دختر و پسر، ممانعت از ورود کودک به محیط کفر و ظلم	تأکید بر رعایت اخلاقیات دینی در نحوه تعامل کودک با گروه همسالان در نگرش اسلامی	۱. توجه به ابعاد مادی و معنوی هر یک از عناصر کیفیت فضای شهری در نگرش اسلامی ۲. بهره‌گیری از عناصر کیفیت فضای شهری در هدایت کودک به سمت ارزش‌های اخلاقی دینی در نگرش اسلامی	۱. تأکید بر محیط عملکردی به‌عنوان بستری برای رسیدن کودک به کمال نسبی خود در نگرش اسلامی ۲. تأکید بر نقش بازی در آموزش هنجارهای فردی و اجتماعی دین اسلام به کودک ۳. پاکسازی محیط عملکردی از مصادیق کفر و آسیب‌رسان به فطرت کودک	۱. تأکید بر محیط طبیعی به‌عنوان بستری برای انتقال مفاهیم دینی (آخرت‌اندیشی، اعتدال‌گرایی، خدامحوری) در رویکرد اسلامی ۲. توجه توأمان به محیط‌های طبیعی و مصنوع در رویکرد غربی بدون تأکید بر انتقال مفاهیم دینی	افتراقات
--	--	---	--	--	----------

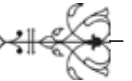
جدول ۹. تطبیق شاخص‌های محیط شهری در ارتباط با کودک در متون اسلامی و غربی (مأخذ: نگارندگان)

دیدگاه غربی	دیدگاه اسلامی	دیدگاه غربی	دیدگاه اسلامی
• حمایت اجتماعی • ایجاد قلمرو شخصی	• بهر مدتی کودکان از محل آسایش	• عناصر طبیعی • عناصر طبیعی	• بهره‌گیری از عناصر طبیعی • حداقلش تماس کودک با آب جاری و سائین
• نور و سایه • رنگ • عناصر طبیعی	• جنبه های مادی و معنوی زیبایی	• مطابقت کالبدی • تنوع فرارگاه های رفتاری	• تمایل میان فضاهای طبیعی و مصنوع
• حضور یک بزرگسال آشنا • حمایت اجتماعی • قلمرو شخصی • تعامل با دیگر کودکان • نور و سایه	• امنیت روانی کودک در فضای طراحی شده	• چیدمان های مفید دارای قابلیت • تنوع فرارگاه های رفتاری • پیچیدگی و چالش برانگیزی محیط • قلمرو شخصی	• مکاتبی مناسب عناصر مرتبط با کودک و ارتباط منطقی میان آنها
• راه و نشانه مقدم بر سایر عناصر • راه و نشانه مقدم بر سایر عناصر • عناصر طبیعی • رنگ	• ارتباط بصری و معنایی میان فضاهای مختلف • سبمای عمومی فضاهای طراحی شده	• عدم وجود قوانین محدود کننده محیطی • نور و سایه	• تعیین حدود برای کودکان • نور و روشنایی
• راه و نشانه مقدم بر سایر عناصر • راه و نشانه مقدم بر سایر عناصر • عناصر طبیعی • رنگ	• آشنایی برای هدایت کودک به سمت ارزش ها	• بازی آزادانه و پیشرفته • عدم وجود قوانین محدودکننده محیطی • حضور یک بزرگسال آشنا • حمایت اجتماعی	• دسترسی مناسب و راحت به عملکردهای مختلف • بازی آزادانه، ورزش و جنب و جوش
• راه و نشانه مقدم بر سایر عناصر • نور و سایه • پیچیدگی و چالش برانگیزی • تنوع فرارگاه های رفتاری	• آلمان و ساختمان‌های واضح، خوانات و متنوع	• فرصت تعامل با دیگر کودکان • حداقل ریسک های کالبدی • حضور یک بزرگسال آشنا • نور و سایه	• همبازی شدن با کودک • دقت در انتخاب همبازی • ممانعت از ورود کودک به محیط کفر و ظلم
• امکان بازی آزادانه پلاگامده • پیچیدگی و چالش برانگیزی محیط • قابلیت کشف محیط • چیدمان های مفید دارای قابلیت • حداقل ریسک های کالبدی	• محدودیت در نوع بازی دختر و پسر • بازی های هدفدار، عالی از فساد و زده‌بند آثر خشکی	• تفاوت ریسک های کالبدی • حضور یک بزرگسال آشنا • نور و سایه	• مراقبت از کودک در برابر حوادث • آموختن آداب دینی به کودک در بازی • محدودیت در بازی خارج از خانه برای دخترها • تشویق خانواده به استفاده از محیط بیرونی

کودک، تنها توجه به خواست و نیاز فعلی او نبوده و کودک را در مسیری به نام «کمال» تصور کرده و برنامه‌ای برای طی این مسیر ارائه می‌کند. در نظر گرفتن زندگی کودک در زمان حال به

با توجه به بازه‌های سنی که در اسلام برای کودک در نظر گرفته شده و نیازها و ویژگی‌هایی که بر اساس این بازه‌ها تفکیک شده‌اند؛ مشاهده می‌شود که رویکرد دین مبین اسلام به





دارد و محیط مناسب کودک را محیطی می‌داند که این نیازها را پاسخگو باشد؛ درحالی‌که دین اسلام در کنار مراقب از کودکان در برابر حوادث و برآوردن نیازهای نخستین آنان، بر انتقال مفاهیم دینی و هنجارهای فردی و اجتماعی مبتنی بر تعالیم اسلامی به کودک از طریق محیط و رشد او در محیطی که بتواند کمالات شایسته و بایسته‌ی خود را بدست آورد؛ تأکید می‌کند. همچنین محیط عملکردی کودک را حائز بیشترین اهمیت دانسته و جنبه‌های مادی و معنوی فضا را توأمان مدنظر قرار می‌دهد. از اشتراکات دو دیدگاه می‌توان به توجه به محیط طبیعی پیرامون کودک و عناصر کیفیت فضای شهری (خوانایی، امنیت و نفوذپذیری) اشاره کرد. ضمن آنکه هریک از شاخص‌های محیطی اسلامی با یک یا چند شاخص محیطی غربی همپوشانی دارند. از این رو، ارائه‌ی مفهوم فراگیر محیطی که قابلیت انتقال ارزش‌های موردنظر تعلیمات اسلامی را به کودک دارا باشد؛ ضروری بنظر می‌رسد. این محیط که به عنوان یک مربی فعال، وظیفه تعلیم و تربیت دینی غیررسمی کودک در فضای شهری را به عهده دارد؛ تا ضمن حفظ کودک در بستر جامعه، او را با ارزش‌های غایی اخلاقی دینی آشنا کند؛ با نام «شهر مربی کودک» در این پژوهش معرفی می‌شود.

تنهایی نمی‌تواند برآورده کننده تمام نیازهای او باشد؛ در مقابل، باید آینده‌ی کودک را نیز در نظر داشت و زندگی او را چون مسیری دید که بدون داشتن چشم‌انداز و نقشه‌ی راه، نمی‌توان از آن عبور کرد. در بازه‌ی سنی که این پژوهش بر آن تأکید دارد (۶ تا ۱۲ سال)؛ کودک در مرحله‌ای است که بیشترین تماس را با محله دارد. لذا تربیت غیررسمی کودک در این دوره به عهده محیطی است که نه به عنوان «مربی منفعل»؛ بلکه به عنوان «مربی فعال» به تربیت کودک می‌پردازد. می‌توان ادعان داشت که مفهوم جدیدی قابل شکلگیری است که در این پژوهش به آن «شهر مربی کودک» اطلاق می‌شود.

۸. جمع‌بندی

در پی یافتن اشتراکات و افتراقات تعامل کودک با محیط از منظر اندیشه‌ی اسلامی و غربی، مطابق فرآیند مطالعه‌ی تطبیقی، دیدگاه مکاتب مختلف تربیتی درباره‌ی کودک بررسی شد. سپس ارتباط کودک با محیط از دیدگاه غربی و اسلامی در دو مقیاس کلان و خرد مطالعه شد (تحدید دامنه تحقیق)؛ و در گام آخر، بیشترین وجوه تمایز و تشابه میان دو دیدگاه یافته شد. نگرش به تعامل دوسویه‌ی کودک و محیط در بینش اسلامی و غربی دارای تشابهات و افتراقاتی است. افتراقات به این صورت است که نگرش غربی در جهت تأمین نیازهای اساسی، برقراری امنیت، برقراری روابط اجتماعی و خودشکوفایی کودک تلاش

پی‌نوشت

- | | |
|------------------------------------|---------------------------|
| ۱۵. Jane Jacobs | ۱. Dewey |
| ۱۶. Derek | ۲. Bettelheim |
| ۱۷. Barker | ۳. cited in Porteous 1977 |
| ۱۸. Schoggen | ۴. Nordstrom |
| ۱۹. Castonguay | ۵. Chawla |
| ۲۰. Jutras | ۶. Kirby |
| ۲۱. Matthews | ۷. Taylor |
| ۲۲. Ward | ۸. Moore |
| ۲۳. Chatterjee | ۹. Min |
| ۲۴. Lindholm | ۱۰. Lee |
| ۲۵. American Academy of Pediatrics | ۱۱. Gibson |
| ۲۶. Kyta | ۱۲. Blinkert |
| ۲۷. Mota | ۱۳. Christakis |
| ۲۸. Wen | ۱۴. Fowler |
| ۲۹. Kim | |



- Fisher .۳۰
 Cohen .۳۱
 Winnicott .۳۲
 Colin .۳۳
 Sarason .۳۴
 Spilsbury .۳۵
 Halseth .۳۶
 Doddridge .۳۷
 Chatterjee .۳۸
 Titman .۳۹
 Frost .۴۰
 Strickland .۴۱
 Wilkinson .۴۲
 Sanoff .۴۳
 Reed .۴۴
 Said .۴۵
 Sherman .۴۶
 Whitehouse .۴۷
 Scott .۴۸
 Canter .۴۹
 Malone .۵۰
 Pain .۵۱
 Nicholson .۵۲
 Fjortoft .۵۳
 Wong .۵۴
 Micherlich .۵۵
 Elsley .۵۶
 Wells .۵۷
 Evans .۵۸
 Derr .۵۹

۶۰. يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّ كُنْتُمْ فِي رَيْبٍ مِّنَ الْبَعْثِ فَإِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِّن تَرَابٍ ثُمَّ مِّن نُّطْفَةٍ ثُمَّ مِّن عَلَقَةٍ ثُمَّ مِّن مُّضْغَةٍ مُّخَلَّقَةٍ وَغَيْرِ مُخَلَّقَةٍ لِّنُبَيِّنَ لَكُمْ
 وَنُقَرِّ فِي الْأَرْحَامِ مَا نَشَاءُ إِلَىٰ أَجَلٍ مُّسَمًّى ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفْلًا ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ وَمِنْكُمْ مَّن يَتُوفَىٰ وَمِنْكُمْ مَّن يَرُدُّ إِلَىٰ أَرْدَلِ الْعُمُرِ لِكَيْلَا يَعْلَمَ مَن
 بَعْدَ عِلْمٍ شَيْئًا وَتَرَىٰ الْأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَا أَنْزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنْبَتَتْ مِن كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ.

۶۱. اَعْلَمُوا أَنَّمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا لَعِبٌ وَلَهُمْ وَرِثَةٌ وَتَفَاخُرٌ بَيْنَكُمْ وَتَكَاثُرٌ فِي الْأَمْوَالِ وَالْأَوْلَادِ كَمَثَلِ غَيْثٍ أَعْجَبَ الْكُفَّارَ نَبَاتُهُ ثُمَّ يَهِيجُ فَتَرَاهُ مُصْفَرًّا ثُمَّ
 يَكُونُ خُطًّا مَّا وَفِي الْآخِرَةِ عَذَابٌ شَدِيدٌ وَمَغْفِرَةٌ مِّنَ اللَّهِ وَرِضْوَانٌ وَمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا إِلَّا مَتَاعُ الْغُرُورِ.

۶۲. وَمَا لَكُمْ لَا تَقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَالْمُسْتَضْعَفِينَ مِنَ الرِّجَالِ وَالنِّسَاءِ وَالْوِلْدَانِ الَّذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَا أَخْرِجْنَا مِنْ هَذِهِ الْقَرْيَةِ الظَّالِمِ أَهْلُهَا وَاجْعَلْ
 لَنَا مِن لَّدُنكَ وَلِيًّا وَاجْعَلْ لَنَا مِن لَّدُنكَ نَصِيرًا.

۴. أَلَمْ يَجِدْكَ يَتِيمًا فَآوَىٰ.

منابع

۱. قرآن کریم، ۱۳۷۴. ترجمه و توضیحات بهاء‌الدین خرمشاهی. تهران: نیلوفر و جامی.



۲. ابن سینا. ۱۳۳۹. الاشارات و التنبیهات. به کوشش محمود شهایی. تهران: دانشگاه تهران.
۳. ابن سینا. ۱۳۶۲. الاشارات و التنبیهات مع الشرح للمحقق خواجه نصیر الدین طوسی و شرح الشرح للعلومه قطب الدین رازی، جلد ۳. تهران: دفتر نشر کتاب.
۴. ابن فارسی، احمد. ۱۴۱۰ ق. کعجم مقانیس اللغة. [بی جا]: الدار الاسلامیه.
۵. آزموده، مریم. ۱۳۹۱. معماری و طراحی برای کودکان. تهران: علم و دانش.
۶. باخزری، یحیی. ۱۳۶۲. اورادالاحیاء و فصوص الآداب. تصحیح ایرج افشار. تهران: دانشگاه تهران.
۷. بهشتی، احمد. ۱۳۹۱. اسلام و بازی کودکان. تهران: چاپ و نشر بین الملل.
۸. بهشتی، سعید، و مسلم حسین آبادی. ۱۳۹۱. تبیین دیدگاه تربیت عرفانی بر مبنای حکمت سینوی (مفهوم، اهداف، مراحل). پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی (۱۴): ۹۵-۱۱۴.
۹. بهشتی، سعید، و روشنک نیکویی. ۱۳۹۰. کاوش هایی در باب فلسفه ی دینی از دیدگاه اسلام. روانشناسی تربیتی ۶ (۱۸): ۱۵۴-۱۸۰.
۱۰. بهشتی، محمد، مهدی ابوجعفری، و علی نقی فقیهی. ۱۳۸۶. آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانئ آن، جلد ۱. پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۱۱. پاکزاد، جهانشاه، و حمیده بزرگ. ۱۳۹۱. الفبای روانشناسی محیط برای طراحان. تهران: آرمانشهر.
۱۲. پژوهشکده ی حوزه و دانشگاه. ۱۳۸۴. اهداف تربیت از دیدگاه اسلام. تهران: سمت.
۱۳. حاجی بابایی، حمیدرضا. ۱۳۹۱. بررسی مفهوم رشد از دیدگاه قرآن کریم. پژوهش های تربیت اسلامی (۱۴ و ۱۵): ۵۳-۷۲.
۱۴. حجتی، سیدمحمدباقر. ۱۳۶۴. آداب تعلیم و تربیت در اسلام. دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
۱۵. خادمی، عزت، و معصومه گل آقایی. ۱۳۸۹. تربیت عرفانی از دیدگاه سهروردی. تأملات فلسفی ۲ (۵): ۳۷-۵۶.
۱۶. خمینی، روح اله. ۱۳۷۷. تفسیر سوره حمد. تنظیم علی اصغر ربانی خلخالی. قم: دفتر انتشارات اسلامی.
۱۷. دشتی، محمد. ۱۳۸۶. ترجمه ی نهج البلاغه حضرت امیرالمؤمنین (ع). مؤسسه فرهنگی انتشاراتی زهد.
۱۸. دیویی، جان. ۱۳۶۹. تجربه و آموزش و پرورش. ترجمه ی اکبر میرحسینی. تهران: مرکز ترجمه و نشر کتاب.
۱۹. سهروردی، شهاب الدین. ۱۳۷۲. کلمه التصوف. به تصحیح و تحشیه و مقدمه ی نجفقلی حبیبی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۲۰. سهروردی، شهاب الدین. ۱۳۸۰. حکمه الاشراف. تصحیح و مقدمه ی هنری کرین. تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
۲۱. شریعتمداری، علی. ۱۳۷۰. جامعه و تعلیم و تربیت، جلد ۹. تهران: امیرکبیر.
۲۲. شریعتمداری، علی. ۱۳۹۳. اصول و فلسفه ی تعلیم و تربیت. تهران: امیرکبیر.
۲۳. شعاری نژاد، علی اکبر. ۱۳۸۱. فلسفه ی آموزش و پرورش. تهران: امیرکبیر.
۲۴. قطب، محمد. ۱۳۶۲. روش تربیتی اسلام. ترجمه ی جعفری. تهران: انجام کتاب.
۲۵. کلینی، محمدبن یعقوب. ۱۳۶۵. اصول الکافی، جلد ۲ و ۶. دارالکتب الاسلامیه.
۲۶. گروه نویسندگان زیر نظر مصباح یزدی. ۱۳۹۰. فلسفه ی تعلیم و تربیت اسلامی مدرسه. تهران.
۲۷. مایر، فردریک. ۱۳۷۴. تاریخ اندیشه های تربیتی، جلد ۲. ترجمه ی علی اصغر فیاضی. تهران: سمت.
۲۸. مجلسی، محمدباقر. ۱۳۶۳. بحارالانوار، جلد های ۱۶، ۲۳ و ۷۷. ترجمه ی ابوالحسن موسوی همدانی. تهران: کتابخانه ی مسجد ولیعصر.
۲۹. محسنی، محمد آصف. ۱۳۹۲. بررسی و نقد رویکردهای اثباتی به فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی در جمهوری اسلامی ایران. اسلام و پژوهش های تربیتی ۵ (۲): ۲۹-۵۶.
۳۰. محمدی ری شهری، محمد. ۱۳۸۴. میزان الحکمه. ترجمه ی حمیدرضا شیخی. قم: دارالحدیث.
۳۱. مدرس، سیدمحمدتقی. ۱۳۸۸. احکام خانواده و آداب ازدواج. ترجمه ی محمدرضا آژیر. تهران: محبان الحسین (ع).
۳۲. مطلق زاده، رویا. ۱۳۷۸. وسایل بازی کودکان. تهران: سازمان زیباسازی شهر تهران.
۳۳. مطهری، مرتضی. ۱۳۷۴. مجموعه ی آثار، جلد ۲. تهران: صدرا.
۳۴. مطهری، مرتضی. ۱۳۸۱. فطرت. تهران: صدرا.
۳۵. مظاهری، حسین. ۱۳۸۱. تربیت فرزند از نظر اسلام. ام ابیها.
۳۶. مک اندرو، فرانسیس تی. ۱۳۸۷. روانشناسی محیطی. ترجمه ی غلامرضا محمودی. تهران: زرباف اصل.
۳۷. ملکشاهی، حسن. ۱۳۸۸. ترجمه و شرح اشارات و تنبیهات. تهران: سروش.



۳۸. منصوری، امیر، و مینو قره‌بگلو. ۱۳۹۰. کیفیت فضای باز شهری در تعامل با کودکان. *مطالعات شهرایرانی اسلامی* ۲ (۶): ۶۳-۷۲.
۳۹. ناری قمی، مسعود، و مینو قره‌بگلو. ۱۳۹۴. الگوواره‌ی دانش روانشناسی محیط در تعامل با اندیشه اسلامی. *پژوهش‌های معماری اسلامی* ۳ (۱): ۱۹-۳۳.
۴۰. نقیب‌زاده، میرعبدالحسین. ۱۳۷۴. *نگاهی به فلسفه‌ی آموزش و پرورش*. تهران: طهوری.
۴۱. نیکزاد، محمود. ۱۳۷۵. *کلیات فلسفه‌ی تعلیم و تربیت*. تهران: کیهان.
۴۲. هاشمی رفسنجانی، علی‌اکبر. ۱۳۷۱. *تفسیر راهنما*. حوزه علمیه قم، دفتر تبلیغات اسلامی.
۴۳. هیثمی، ابوالحسن. ۱۴۱۴ ه.ق. *مجمع الزوائد و منبع الفوائد*، جلد ۸. قاهره: مکتب القدسی.
۴۴. یاسپرس، و سارتر. ۱۳۶۲. *انسان کامل از دیدگاه کرکگور*. تهران: مؤسسه مکتباتی اسلام‌شناسی.

References

1. *Holy Quran*. 1995. Translated by Baha al-Din Khorramshahi. Tehran: Niloofar and Jami.
2. American Academy of Pediatrics. 2007. The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *Pediatrics* 119(1): 182-191.
3. Avicenna. 1960. *al-Esharat va al-Tanbihat*. By Efforts of Mahmood Shahabi. Tehran: Tehran University.
4. Avicenna. 1983. *al-Esharat va al-Tanbihat, Vol 3*. Tehran: Ketab Publishing Office.
5. Authors under Mesbah Yazdi. 2011. *The Philosophy of Islamic School Education*. Tehran.
6. Azmoudeh, Maryam. 2012. *Architecture and Design for Children*. Tehran: Elm va Danesh.
7. Bakhezri, Yahya. 1983. *Oorad al-Ahbab va Fosus al-Adab*. Tehran: Tehran University.
8. Barker, R., and P. Schoggen. 1973. *Qualities of Community Life*. San Francisco: Jossey-Bass.
9. Beheshti, Ahmad. 2012. *Islam and Children Playing*. Tehran: Beinolmelal.
10. Beheshti, Muhammad, Mehdi Abujafari, and Ali Naghi Faghihi. 2007. *Muslim Scholars' Opinions on Education and its Foundations, Vol 1*. Research Institute of Hawze and University.
11. Beheshti, Saeed, and Moslem Hussainabadi. 2012. Gnostic pedagogy based on Avicenna knowledge. *Researches in Islamic Pedagogy* (14): 95-114.
12. Beheshti, Saeed, and Roshanak Nikouyee. 2011. Research in Religious Philosophy in Islam. *Educational Psychology* 6(18): 154-180.
13. Blinkert, B. 2004. Quality of The City for Children: Chaos and Order. *Children Youth and Environment* (14): 99-112.
14. Castonguay, G., and S. Jutras. 2009. Children'S Appreciation of Outdoor Places in A Poor Neighborhood. *Environmental Psychology* (29): 101-109.
15. Chatterjee, S. 2006. *Children's Friendship with Place: An Exploration of Environmental Child Friendliness of Children's Environments in Cities*. Ph.D thesis, North California State University.
16. Chawla, Louise. 1992. *Childhood Place Attachment in Place Attachment*. Edited by A. Altman and S. M. Low. New York: Plenum.
17. Chawla, Louise. 2006. Learning to Love the Natural World Enough to Protect It. *Barn* (2): 57-78.
18. Chawla, Louise. 2007. Childhood Experiences Associated with Care for the Natural Environment: A Theoretical Framework for Empirical Results. *Child, Youth and Environment* 17(4):144-170
19. Chawla, Louise, and K. Malone. 2003. *Neighborhood quality in children's eyes*. in P. Christensen and M. O'Brien (eds), *Children in The City: Home, Neighborhood and Community*. London: Routledgefalmer.
20. Christakis, N., J. Fowler. 2007. The Spread of Obesity in A Large Social Network Over 32years. *New England Journal of Medicine* (357): 370-379.
21. Cohen, D. A., B.K. Finch, A. Bower, and N. Sastry. 2006. Collective Efficacy and Obesity: The Potential Influence of Social Factors On Health. *Social Science and Medicine* 62 (3): 769.
22. Colin, V. L. 1996. *Human Attachment*. Philadelphia: Temple University Press.
23. Dashti, Muhammad. 2007. *Translation of Nahj al-Balagha*. Zohd Cultural Publishing Office.
24. Derek, S. 1997. *Planning Out of Crime in Britain, in: Making Cities Livable*. California.
25. Derr, V. 2002. Children's Sense of Place in Northern New Mexico. *Environmental Psychology* (22): 125-137.
26. Dewey, John 1900. *Experience and Education*. Translated by Akbar Mirhosseini. Tehran: Translation And Publication Center.
27. Ebne Farsi, Ahmad. 1989. *Kajam Maghaees al-Loghat*. Al-Dar al-Eslamie.
28. Elsley, S. 2004. Children'S Experience of Public Space. *Children and Society* (18): 155-164.
29. Fisher, K.J., F. Li, Y. Michael, and M. Cleveland. 2004. Neighborhood Level Influences On Physical Activity Among Older



- Adults: A Multilevel Analysis. *Aging and Physical Activity* 12(1):45
30. Fjortoft, I. 2004. Landscape as Playscape: The Effect of Natural Environment On Children's Play and Motor Development. *Children Youth and Environment* 14(2): 21-44.
31. Ghotb, Muhammad. 1983. *The Pedagogy Method of Islam*. Translated by Jafari. Tehran: Anjam-e Ketab.
32. Gibson, J. J. 1979. *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.
33. Haji Babaee, Hamidreza. 2012. A Study of the Concept of Growth from the Perspective of the Holy Qur'an. *Applied Issues in Islamic Education* (14-15): 53 -72.
34. Halseth, G., and J. Doddridge. 2000. *Children'S Cognitive Mapping: A Potential Tool for Neighborhood Planning. Environment and Planning B: Planning and Design* (27): 565-582.
35. Hashemi Rafsanjani, Ali Akbar. 1992. *Quran Commentary Book, Islamic Advertisements Office*. Qom: Seminary.
36. Heisami, Abolhassan. 1993. *Majma al-Zavaed va Manba al-Favaed, Vol 8*. Cairo: Maktab al-Ghodsi.
37. Hojjati, Seyyed Muhammad Bagher. 1984. *The Rite of Education in Islam*. Daftar-e Nashr-e Farhang-e Islami.
38. Khademi, Ezzat, and Masoome Golaghay. 2010. Gnostic Pedagogy in Suhrawardi Attitude. *Philosophical Thought Magazine* 2(5): 37-56.
39. Khomeini, Ruhollah. 1998. *Commentary of Hamd Surah*. Qom: Islamic Publication Office.
40. Kim, D., S. V. Subramanian, S. L. Gortmaker, and I. Kawachi. 2006. US State And Country Level Social Capital In Relation To Obesity And Physical Inactivity:A Multilevel,Multi Variable Analusis. *School Science and Medicine* 63(4):1045-1059
41. Kirby, M. 1989. Nature as Refuge in Children's Environments. *Children's Environments* 6(1):7-12
42. Koleini, Muhammad Ibn-e Yaghub. 1986. *Osul al-Kafi, Vol. 2 and 6*. Dar al-Kotob al-Eslamie.
43. Kytta, Marketta. 2006. *Environmental Child Friendliness in The Light of the Bullerby Model*. In C. Spencer & M. Blades, Children and Their Environments, 141-158. Cambridge: Cambridge university press.
44. Majlesi, Muhammad Bagher. *Bahar al-Anvar, Vol. 16, 23, and 77*. Transalted by Abolhassan Moosavi Hamedani. Tehran: Vailasr Mosque Library.
45. Malekshahi, Hassan. 2009. *Commentary on Esharat va Tanbihat*. Tehran: Soroush.
46. Mansouri, Amir, and Mino Gharehbaglou. Urban Open Space Quality in Relation with Children. *Visual Arts* 2 (6): 63-72.
47. Matthews, M. H. 1992. *Making Sense of Place: Children's Understanding of Large Scale Environments*. Hemel Hempstead:Harvester Wheatsheaf/Savage,MD:Barnes and Noble.
48. Mayer, Fredric. 1995. *The History of Pedagogy Thoughts, Vol. 2*. Translaed by Ali Asghar Fayyazi. Tehran: SAMT.
49. Mazaheri, Hossein. 2002. *Child Pedagogy in Islam*. Om-e-Abiha.
50. Mc Andrew, Francis T. 2008. *Environmental Psychology*. Translated by Ghamreza Mahmoudi. Tehran: Zarbaf- Asl.
51. Min, B., and J. Lee. 2006. Children's Neighborhood Place as A Psychological and Behavioral Domain. *Environmental Psychology* (26):51-71.
52. Modaresi, Seyed Muhammad Taghi. 2009. *Family and Marriage Manners*. Tehran: Mohebban-e al-Hossein.
53. Mohseni, Muhammad Asef. 2013. Investigating and Criticizing Positive Approaches to the Philosophy of Islamic Education in the Islamic Republic of Iran. *Islam va Pazhouheshhaye Tarbiati* 5 (2): 29- 56.
54. Moore, R. C. 1986. *Children's Domain, Play and Place in Child Development*. Berkeley: MIG Communications.
55. Motahari, Morteza. 1995. *Collection, Vol 2*. Tehran: Sadra.
56. Motahari, Morteza. 2002. *Temperament*. Tehran: Sadra.
57. Motlaghzadeh, Roya. 1999. *Playing Equipment*. Tehran: Tehran Beautification Organization.
58. Muhammadi Rey Shahri, Muhammad. 2005. *Mizan al-Hekamt*. Translatd by Hamidreza Sheikhi. Qom: Dar al-Hadis.
59. Naghibzadeh, Mir Abd al-Hossein. 1996. *A Glance at Pedagogy Philosophy*. Tehran: Tahouri.
60. Nari Ghomi, Masoud, and Minou Gharehbaglou. 2015. A Model of Environmental Psychology in Interaction with Islamic Thought. *Researches in Islamic Architecture* 3 (1): 19-33.
61. Nicholson, Simon. 1971. How Not to Cheat Children: The Theory of Loose Parts. *Landscape Architecture* 62 (1): 30-34.
62. Nikzad, Mahmoud. 1996. *Pedagogy philosophy*. Tehran: Keyhan.
63. Nordstrom, Maria. 2010. Childrens' View On Child Friendly Environments in Different Geographical. *Cultural and Social Neighborhoods, Urban Studies* 47(3):514-528
64. Pain, R. 2006. Paranoid Parenting? Rematerializing Risk and Fear for Children. *Social and Cultural Geography* 7(2):221-243.
65. Pakzad, Jahanshah, and Hamide Bozorg. 2012. *Alphabets of Environmental Psychology for Designers*. Tehran: Armanshahr.
66. Porteous, J. D. 1977. *Environment and Behavior: Planning and Every Day Urban Life Reading*. MA: Addison-Wesley.
67. Reed, E. S. 1996b. *The Necessity of Experience*. New Haven: Yale University Press.
68. Research Institute of Hawze and University. 2005. *The Goals of Education from The Point of View of Islam*. Tehran: SAMT.
69. Sarason, I. G. 1975. Anxiety and Self-Preoccupation. In I. G. Sarason and D. C. Spielberger, *Stress and Anxiety* (2): 27-44.



Washington DC: Hemisphere.

70. Scott, M. J., and D. Canter. 1997. *Picture or Place? A Multi Sorting Study Of Landscape*. Environmental Psychology (17): 263-281.

71. Shariatmadari, Ali. 1991. *Society and Pedagogy, Vol. 9*. Tehran: Amirkabir.

72. Shariatmadari, Ali. 2014. *Principles and Philosophy of Pedagogy*. Tehran: Amirkabir.

73. Shoarinejad, Ali Akbar. 2002. *Philosophy of Pedagogy*. Tehran: Amirkabir.

74. Spilsbury, J. C. 2005. We Don't Really Get to Go Out in The Front Yard-Children'S Home Range and Neighborhood Violence. *Children's Geographies* 3(1): 79-99.

75. Suhrawardi, Shahab al-Din. 1993. *Tasavof*. Edited by Najafgholi Habibi. Tehran: Human Sciences and Cultural Studies Research Center.

76. Suhrawardi, Shahab al-Din. 2001. *Hekmat al-Eshragh*. Tehran: Cultural Studies and Researches.

77. Taylor, A.F., A. Wiley, F. E. Kuo, and W. C. Sullivan. 1998. Growing Up in The Inner City: Green Spaces as Places to Grow. *Environment and Behavior* 30(1): 3-27.

78. Wells, N. M., and G. W. Evans. 2003. Nearby Nature: A Buffer of Life Stress Among Rural Children. *Environment and Behavior* 35(3): 311-330.

79. Wen, M., N. R. Kandula, and D.S. Lauderdale. 2007. Walking for Transportation or Leisure: What Difference Does the Neighborhood Make? *Journal of Internal Medicine* 22 (12): 1674-1680.

80. Winnicott, D.W. 1971. *Playing and Reality, Middlesex*. England: Penguin Books.

81. Yaspers, and Sarter. 1983. *Perfect Man from Kirkugar's Perspective*. Tehran: Islamology Corresponding Institute.





account particularly. Common feature between these two approaches is “considering natural environment and elements of urban space quality (legibility, security and penetrability). Each Islamic environmental index is overlapped with some western factors. It seems essential to present a comprehensive content, which is the model of “child preceptor city”, to train religious ethics to children.

Keywords: Child, Environment, City, Child and Environment Intercommunication, Islamic Thought.





A Critique on the Urban and Architectural Processes Regarding Mehr Housing Program, in Comparison to the Endemic Architecture and Urban Planning Measures and Values: The Case Study of Khameer Seaport

MohamadSaleh Shokouhi*

Ali Sobhani **

Sepehr Zhand***

Received: 07/10/2017

Accepted: 12/05/2018

Abstract

A rising demand for housing has persuaded governments to provide more housing units, significantly for the less privileged classes of the society, and several methods have been tried. Mehr Housing Program is the latest effort in the recent years for mass housing production in Iran. The immense impacts of implementation of this program has had wide spread effects on the cities of the country. Studying this wide-spread project requires proper mechanism and measures. And without a doubt referring to the endemic architectural and urban planning methods would provide the proper basis, on which one can make valid criticism. Accordingly, the present study is an effort to explain and classify these methods and values, which have been neglected throughout Mehr Housing Program. The research method in this study is based on comparison. In this paper, the authors have first reviewed the publication by the experts in this area to extract these endemic measures, and based on this theoretical framework the endemic and organically grown urban fabric of the seaport of Khameer is studied and compared with the Mehr Housing project implemented in its vicinity. The findings of this research show that the implemented housing project can be criticized by the measures of Locality, urban planning process, the meaningful relationship that it has with the context, economical equilibrium, development competitiveness, urban identity, architectural and urban landscape aspects and the social coherence. For these shortcomings in the project there are certain solutions in the endemic urban logic, and the negligence of these solutions have contributed to the current state.

Keywords: Architectural and urban pattern, endemic architecture, endemic urban planning, Mehr Housing Project, Khameer Seaport.

Managing Director: vice chancellor for
research-Iran University of Science and Technology

Editor-in-chief: Mohsen Faizi

Administrative Director:

Fatemeh Mehdizadeh seraje

Administrative assistant:

AmirHosein Yousefi - Zahra Kashanidoust

Persian literary Editor: Sara Motevalli

English literary Editor: MohammadReza Attaee

Editorial Board Members:

Seyyed Gholam Reza Eslami: Associate Professor,
Tehran University

Hasan Bolkhari: Associate Professor, Tehran University

Mostafa Behzadfar: Professor,

Iran University of Science and Technology

Mohammad Reza Pourjafar: Professor,

Tarbiat Modares University

Mahdi Hamzeh Nejad: Assistant Professor,

Iran University of Science and Technology

Esmaeil Shieh: Professor, Iran University

of Science and Technology

Manoochehr Tabibian: Professor, Tehran University

Mohsen Faizi: Professor, Iran University

of Science and Technology

Hamid Majedi: Associate Professor, Science and

Research Branch, Islamic Azad University

Asghar Mohammad Moradi: Professor, Iran University

of Science and Technology

Gholam Hossein Memariyan: Professor, Iran University

of Science and Technology

Fatemeh Mehdizadeh: Professor, Iran University

of Science and Technology

Mohammad Naghizade: Assistant Professor, Science and

Research Branch, Islamic Azad University

Ali Yaran: Professor, Iran Ministry of Science,

Research and Technology

Design assistant: AmirHosein Yousefi

Reviewers for Volume6, Number20:

Ali Asadpour: Assistant Professor, Shiraz Art University

MohammadReza Attaee: Assistant Professor, Azad University

Parisa Hashempur: Assistant Professor, Tabriz Islamic Art

Mohamad Bagher Kabirsaber: Assistant Professor, Tehran
University

Reza Kheirodin: Associate Professor, Iran University of Science
and Technology

Shariar Nasekhian: Assistant Professor, Isfahan Art University

Ahad Nezhad Ebrahimi: Assistant Professor, Tabriz Islamic Art
University

Abdolhamid Noqrekar: Associate Professor, Iran University of
Science and Technology

Saeed Norozian: Assistant Professor, Shahid Beheshti University

Maryam Roosta: Assistant Professor, Shiraz University

Samaneh Taghdir: Assistant Professor, Iran University of
Science and Technology

Jafar Taheri: Assistant Professor, Ferdosi University

Saeid Ali Tajer: Assistant Professor, Booali University





- **Manifestation of Mundus Imaginalis in Urban Design, from Imagination to Reality
Case Study: Qibla plaza, Mashhad**
Seyed Abdolhadi Daneshpour / Zahra Ghafari azar / Fatemeh Dorosti
- **Assessment Of Islamic Housing Design Concepts, With The Aim Of Recreating In
Modern Housing**
Reza Hosseinpour / Azita Belali Oskoyi / MohamadAli Keynejad
- **Effective Factors of Place Making in the Islamic Iranian City, Case Study: Nasir
al-Mulk Mosque and Shiraz Atigh Jame' Mosque**
Ali Reza Sadeghi / Mehdi Khakzand / Omid Bagherzadeh
- **Comparative Study of Child and Environment Intercommunication from Islamic
and Western Perspective**
Morteza Mirgholami / Minoos Gharehbaglou / Parya Parsa
- **A Critique on the Urban and Architectural Processes Regarding Mehr Housing
Program, in Comparison to the Endemic Architecture and Urban Planning
Measures and Values: The Case Study of Khameer Seaport**
MohamadSaleh Shokouhi Bidhendi / Ali Sobhani / Sepehr Zhand
- **Typology of Buttresses in Iranian Architecture**
Narges Karimi / Reza Abouei / Dariush Heydar
- **Indexing of Contentment in Architecture**
Mohammad Mahvash / Mahdi Saedvandi