

بررسی و تحلیل میزنوشه‌های کلاس‌های دبیرستانهای شهرستان کرج

*فاطمه عابدی

**دکتر مرتضی منادی

چکیده

از دیگران نوشتمن روی کاغذ و در و دیوار و وسایل چوبی مدارس و اماكن عمومي، به عنوان اپزاری برای بيان ناکاميهها، آرزوها و خواسته‌های بشر و با هدف ديده شدن و آگاه کردن دیگران از دیدگاهها و نگرشهای نویسنده، به کار رفته است. اگرچه يكى از ابعاد اين نوشه‌ها برقراری نوعی ارتباط ميان نویسنده و خوانندگان بوده است، اما از دیدگاه آسيب‌شناسی اجتماعی نوعی خرابکاری اموال عمومی نيز به شمار می‌آيد و می‌تواند پامهای متعددی را نيز همراه داشته باشد. پژوهش حاضر با هدف بررسی میزنوشه‌های کلاس‌های دبیرستانهای شهرستان کرج انجام گرفته است. جامعه پژوهش، تمام دبیرستانهای شهرستان کرج بودند که به طور تصادفی از ۵ منطقه جغرافیایی شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکزی شهرستان، یک مدرسه دخترانه و یک مدرسه پسرانه انتخاب شدند. روش پژوهش كيفي توصيفي و اپزار پژوهش، استنادي بود که به صورت عکس‌هایي بودند که از میزنوشه‌ها گرفته شده بود. برای تهیه نمونه پژوهش، ابتدا از نوشه‌های روی میزهای کلاس‌های اين ۱۰ مدرسه، عکس‌برداری، سپس محتواي نوشه‌ها فيش برداري شدند و برگه‌ها بر اساس مقوله‌های اجتماعی (امید به زندگي، عشق، تقلب، رابطه دختر و پسر و ...) به دسته‌هایی تقسیم شدند. نتایج بررسی میزنوشه‌ها نشان داد که دختران بیشتر از پسران روی میزها می‌نویسند و پسران در مقایسه با دختران بیشتر میزها را خطخطی و زخمی می‌کنند. محتواي نوشه‌ها بیشتر عشق و مفاهيم مربوط به آن بود که در مدارس دخترانه بیشتر به چشم می‌خورد. مفاهيم ناهمجاريهاي اجتماعي (فحش، هتك حرمت و ...) نيز در همه مدارس بیشتر به زبان انگليسى نوشته شده بود.

کلید واژگان: میزنوشه‌های کلاس، مفاهیم، زبان، تصاویر، جنسیت، دانش‌آموزان دبیرستان

تاریخ دریافت: ۹۳/۶/۱ تاریخ پذیرش: ۹۴/۶/۱۱

Abedifateme55@yahoo.com

mortezamonadi@yahoo.com

^۰ دانشجویی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه الزهرا (س)

^{۰۰} دانشیار گروه روانشناسی تربیتی دانشگاه الزهرا (س)

مقدمه و طرح مسئله

از ابتدایی‌ترین راههایی که بشر در پیش گرفت تا بتواند خواسته‌ها و نیازهای خود را بیان کند، به کارگیری نشانگان تصویری و بعدها نوشتاری بوده است. علاوه بر این، روان‌شناسان معتقدند، «نوشتن و قصه‌پردازی بخشی از انرژیهای روانی سرکوب شده را که به ایجاد فشارهای روانی و ذهنی افراد می‌انجامد، تخلیه و تا اندازه‌ای از بروز اختلالات شدید روانی جلوگیری می‌کند» (استرلینگ^۱ و همکاران، ۱۹۹۹: ۹۱).

گروهی از روان‌شناسان، مانند فروید^۲ (۱۹۸۶) و بروئر^۳ (۱۹۵۸)، برای تخلیه شدن هیجانات یک فرد، از روش درمانی هیپنوتیزم استفاده می‌کردند و معتقد بودند که این کار سبب تخلیه هیجانات منفی فرد می‌شود و سلامت روانی فرد را درپی دارد. اما بعدها فروید دریافت که برای این کار، حتماً نیازی به هیپنوتیزم نیست. همین که به فرد بگوییم «هر چه به ذهن‌ت می‌رسد، بدون سانسور و فکر کردن به این که بی‌ربطاند، به زبان بیاور»، تخلیه هیجانی انجام می‌شود. پس از فروید، همه رویکردهای روان‌درمانی، معتقد بودند که حداقل نصف درمان این است که مراجعه‌کننده، تجربه‌های احساسی خود را در یک جلسه درمانی بیرون بریزد. اما تکنیکها به مرور متنوع‌تر شدند. یکی از پیشنهادهایی که در حال حاضر غالب روان‌شناسان به مراجعه‌کنندگان خود گوشزد می‌کنند، این است که بنویسن. روان‌شناسان بر این باورند که با نوشتن افکار و احساساتی که در طول شبانه‌روز تجربه می‌کنیم، می‌توانیم سطح سلامت اعصاب و روانمان را ارتقا دهیم (پروچاسکا و نورکراس^۴، ۱۳۸۹).

گروه دوم روان‌شناسان شناختی (بک^۵، ۱۹۶۷؛ الیس^۶، ۱۹۵۳) هستند که معتقدند بهتر است نخست افکارتان را بنویسید (نه احساساتتان را). به این دلیل ما افسرده و مضطرب می‌شویم چون دارای افکار اتوماتیک و غیرمنصفانه‌ای هستیم. آنها براین باورند که همین فکرها هستند که سبب می‌شوند ما هیجانات ناخوشایندی را تجربه کنیم (و نه به عکس). این گروه از روان‌شناسان معتقدند که پس از مدتی ذہستان عادت می‌کند که خودش از اول، فکرها را جایگزین کند، چون متوجه شده است که فکرهای تکراری ناکارآمد، نتیجه‌ای جز افسردگی و اضطراب ندارند (کوری^۷،

1.Esterling

2.Froid

3.Bruer

4.Prochaska & Norkras

5.Beck

6.Elliss

7.Corey

(۱۳۸۹). بنابراین، نوشته‌های متفاوت مانند نوشته‌های دانش‌آموزانی که قدرت بیان هیجانات خود را ندارند یا در برابر همسلان و معلمان از اعتماد به نفس کافی برخوردار نیستند، راهی مناسب برای تخلیه هیجانات به شمار می‌آید. مطالعات نشان داده است که نوشتمن درباره تجربیات یا مشکلات عاطفی بر سلامت روانی و جسمانی مؤثر است (پتری^۱ و همکاران، ۲۰۰۴). بررسی یک رویداد با بار هیجانی، آن را به صورت روایت درمی‌آورد و هیجانات و نکات ناگفته و نامفهوم در قالب کلمات و معنا درمی‌آید که دیگر ناگفته و نامفهوم نیست. احساسات ناگفته و ناخودآگاه به عبارات گفتاری آگاهانه تبدیل می‌شوند. هرآنچه ناگفته و ناپیداست، واهمه و هراس بیشتری دارد و آگاهی یافتن نسبت به آن از بحرانی بودن واقعه می‌کاهد و پیامد بهتری دارد (کلوس و لیسمن،^۲ ۲۰۰۲). در پژوهشی که اپستاین^۳ و همکاران (۲۰۰۵)، در ایالات متحده انجام داده‌اند، از دانشجویان کالج خواسته شد که طی سه روز متولی، هیجانات و عواطف و احساسات عمیق خود را بنویسن، سپس تأثیر آن در یک ماه بررسی شده است. نتیجه پژوهش آن بود که گروه آزمون در برابر گروه شاهد که مداخله‌ای در مورد آنها انجام نشده بود، از سلامت روانی بالاتر بهره برداشت. همچنین، در یک پژوهش آزمایشی که دی ویسته^۴ و همکاران (۲۰۰۴) روی تأثیر برون‌ریزی هیجانات و نگارش کتبی احساسات و هیجانات افراد بی‌خانمان شهر مادرید اسپانیا انجام دادند، در پیگیری ۶ هفته‌ای تأثیری معنادار در بهبود عملکرد آنها مشاهده شد. در پژوهشی که کوپمن^۵ و همکاران (۲۰۰۵)، روی ۴۷ زن با سابقه آزار و اعمال خشونت از جانب همسرانشان، در دپارتمان روان‌پزشکی و علوم رفتاری دانشگاه استنفورد انجام دادند، نتیجه گرفتند که ابراز احساسات و هیجانات از راه نوشتمن تأثیر کلی معناداری بر میزان درک درد و اختلال استرس پس از سانحه و افسردگی نداشت، ولی در پیگیری طولانی مدت در بیمارانی که قبل از مداخله مبتلا به افسردگی بودند، میزان افسردگی به میزان قابل ملاحظه‌ای کاهش یافته بود.

اگرچه بر اساس یافته‌های اکثر پژوهش‌های یاد شده، نوشتمن روی میز و صندلیها نیز راهی برای ابراز خواسته‌ها و نیازها یا رهایی از هیجانات دانش‌آموزان به شمار می‌آید، اما گاهی این نوشتمن فقط برای منظور خاصی مانند یادگاری، تقلب و ... هم به کار می‌رود. از نظر جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، نوشتمن روی میزها، نوعی تخریب اموال عمومی و مسئله‌ای اجتماعی محسوب می‌شود.

1.Petrie

2.Kloss & Lisman

3.Epstein

4.De Vicente

5.Koopman

چرا که این پدیده علاوه بر آسیبهای اقتصادی منجر به جامعه‌پذیری دانشآموزان نسبت به عدم مسئولیت‌پذیری در نگهداری اموال مدرسه می‌گردد و پیامهایی را به طور نامحسوس، از سنی به سنی دیگر انتقال می‌دهد که می‌تواند ذهن دانشآموزان را به جای کسب دانش و شناخت، به مسائل حاشیه‌ای مثل عشق، تقلب، تخریب، انتقام و جلب نماید. همچنین، بسیاری از جامعه‌شناسان این رفتار دانشآموزان را که سبب تخریب و بدشکل شدن اموال عمومی مدرسه می‌شود، نوعی بزهکاری می‌دانند (Sigell و Sena^۱, ۱۳۸۴).

به زعم پژوهشگران (Tarling و Morris^۲, ۲۰۱۰) خرابکاری، نوعی جرم مالی فرض می‌شود که انگیزه بروز آن بیشتر انتقام‌گیری و تلافی کردن است. انتقام یک حس منفی شدید است که می‌تواند سبب بروز رفتاری شود که قرار است احساس بهتری را به فرد منتقل کند و به دلایل بسیار ایجاد می‌شود. دلایلی مانند حسادت، احساس گناه، ناکامی و غیره که اگر شدید باشند، گاهی تبدیل به خشم می‌شوند. در بعضی مواقع احساس‌های دیگری مانند خجالت و مقایسه کردن هم می‌توانند این خشم را ایجاد کنند. این احساسات به یک حس درونی خشمگینانه در فرد تبدیل می‌شوند و اگر امکانش وجود داشته باشد، در موقعیتها بی به صورت آشکار و گرن، به شکل پنهان علیه فرد یا یک شئی دیگر بروز پیدا می‌کنند (Zivkovic, Bi Ta, Translated by Paknahan, ۱۳۸۹). ساتن^۳ (۱۹۸۷) رفتار خشمگینانه نسبت به اشیا را که سبب بدشکل کردن، از ریخت انداختن و شکستن اموال خصوصی یا عمومی می‌شود خرابکاری تعریف می‌کند. پس از ساتن، سایر پژوهشگران نیز اظهار داشته‌اند؛ خرابکاری یک رفتار بزهکارانه است (Rullen^۴, ۲۰۰۶) که بر اثر آن اموال شخصی یا عمومی تخریب می‌شود (Gottierz و Shomaker^۵, ۲۰۰۸).

اوینیل و مک گلوین^۶ (۲۰۰۷)، بیان داشته‌اند که رفتارهای انحرافی و آثار به جامانده از آن، فرصت‌های ارتکاب مجدد این رفتارها و سایر رفتارهای خرابکارانه را تقویت می‌کند. آنها آثار به جامانده از رفتارهای خرابکارانه را از جمله عوامل محیطی تأثیرگذار بر فعالیتهای انحرافی ارزیابی کرده‌اند. سایر پژوهشگران (Koroniš and Klarik^۷, ۲۰۰۳؛ Mawson^۸ and Hamkaran, ۲۰۰۲)، نیز تأثیر عوامل محیطی بر فعالیتهای انحرافی را تصدیق نموده‌اند. از این رو، محیط و نشانه‌های به جامانده

1.Sigell & Sena

2.Tarling & Morris

3 .Sutton

4.Revellon

5.Gutierrez & Shoemaker

6.O'Neill & McGloin

7.Cornish & Clarke

8.Mawson

از رفتارهای انحرافی، مانند نوشتن روی میزهای مدرسه، تسریع کننده، تعجیزکننده و نیز تحریککننده رفتارهای انحرافی به شمار می‌آیند.

با توجه به نتایج پژوهشی که نواح و کوپایی (۱۳۹۱) با هدف بررسی عوامل اجتماعی و شخصیتی مؤثر بر گرایش به وندالیسم در میان دانشآموزان شهر اهواز انجام دادند، میزان اجتماعی شدن در خانواده و مدرسه و همچنین سن دانشآموزان پیش‌بینی کننده میزان گرایش به وندالیسم در آنان است. همچنین، حیدری و پارسامهر (۱۳۹۱) در پژوهشی، وضعیت تحصیلی، پایگاه اجتماعی - اقتصادی و احساس انسوای اجتماعی را مهم‌ترین عوامل در گرایش به وندالیسم در میان دانشآموزان یافته‌اند.

فلتس^۱ (۲۰۰۳) نیز در پژوهش خود گزارش کرده است زمانی که نشانه‌های پیشین رفتارهای انحرافی و مراقبتهاي ویژه مانند نصب دوربینهای مداربسته در محیط‌های عمومی اعمال شد، میزان رفتارهای انحرافی کاهش چشمگیری یافت. همچنین، استرادا و نیلسون^۲ (۲۰۰۸)، در پژوهش خود نشان دادند که همبستگی بسیاری میان وجود نشانه‌های رفتار انحرافی در محیط و تکرار آن رفتارها وجود دارد. از آنجا که رفتارهای انحرافی به طورکلی جرم محسوب نمی‌شوند و پیامدهای چنین رفتارهایی هزینه و خطرات مهمی برای افراد ندارند (گوتیرز و شومیکر، ۲۰۰۸)، لذا نوجوانان آمادگی بیشتری برای انجام دادن چنین رفتارهایی خواهند داشت. بنابراین، می‌توان یکی از ضرورت‌های این پژوهش را تأثیر غیر مستقیم این رفتار بر رفتارهای انحرافی دیگر بیان کرد.

در ضمن، هرسال به دلیل نوشتن، خطخطی کردن و نقاشی کشیدن روی میزها، مبالغ بسیار صرف رنگ‌آمیزی و شستشوی این میزها در آغاز سال تحصیلی می‌شود که تاکنون هیچ‌گونه برآورد و محاسبه‌ای در این زمینه صورت نگرفته و توجه چندانی به این مسئله در مدارس نشده است. از آنجا که کلاس درس باید محیطی تمیز و پرجادبه برای دانشآموزان باشد تا سبب افزایش علاقه و انگیزه دانشآموزان به کسب دانش و شناخت گردد، و همچنین از تولید هزینه‌های اضافی برای مدرسه پیشگیری شود، پژوهش حاضر برآن بوده است تا با تحلیل محتوای نوشته‌های روی میز کلاسهاي درس، دلایل گرایش دانشآموزان به نوشتن روی میزها را بیابد.

اهداف پژوهش

- میزان نوشته‌های روی میز کلاسها به تفکیک رشته‌ها و جنسیت دانشآموزان مشخص گردد.

1. Feltes

2. Esterada & Nilsson

- مفاهیم درج شده روی میزها چون عشق، زندگی، ارزشها و هنجارها و ... بر حسب کلاس، رشته و جنسیت با یکدیگر مقایسه شود.
 - اشکال، تصاویر و خطوط ترسیم شده روی میزها مورد مطالعه قرار گیرد.
- گذشته از این اهداف جزئی، هدف نهایی تحلیل میزنوشته‌ها، دسترسی به افکار و هیجانات و جهان‌بینی نوجوانان است.

سوالات پژوهش

- الف) آیا تفاوتی بین میزان میزنویسیهای مدارس دخترانه و پسرانه وجود دارد؟
- ب) چه مفاهیم و مضامین اجتماعی روی میزها مشاهده می‌شود؟
- ج) آیا تفاوتی بین تعداد میزنویسیهای انگلیسی، فارسی و اعداد و ارقام وجود دارد؟
- د) چه میزان از نوشته‌های روی میز، نشان دهنده تقلب دانش‌آموzan است؟
- ه) آیا رابطه‌ای بین جنسیت نویسنده‌گان یا مخاطبان و نوع مفاهیم اجتماعی وجود دارد؟
- و) چه اشکال و تصاویری روی میزها دیده می‌شود؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش کیفی است. پژوهش کیفی عبارت است از «مجموعه فعالیتهاي همچون مشاهده، مصاحبه و شرکت گسترده در فعالیتهاي پژوهشی که هر کدام به نحوی پژوهشگر را در کسب اطلاعات دست اول درباره موضوع مورد پژوهش یاری می‌دهد» (دلاور، ۱۳۸۵).

پژوهش کیفی فعالیتی وابسته به کیفیت است که با قرار گرفتن پژوهشگر در بافت انجام می‌شود. روش‌های پژوهش کیفی جهان را در قالب مجموعه‌هایی شامل یادداشت‌های میدانی، مصاحبه‌ها، گفتگوها، عکسها، صداها و تصاویر ضبط شده، و یادداشت‌ها بازنمایی می‌کنند (دنزین و لینکلن^۱، ۲۰۰۵). به باور منادی (۱۳۸۹)، روش کیفی ویژگیهایی دارد که از روش کمی متمایز می‌شود. نخست اینکه هدف روش کیفی فرضیه آزمایی نیست. البته این به معنای نداشتن پیش‌فرضی در زمینه موضوع پژوهش نیست. در نتیجه، ما نیز پیش‌فرضهایی در ذهن داشتیم که به نوعی آن را در قالب بیان مسئله مطرح کردیم. دوم اینکه، روش کیفی، جامعه پژوهش وسیعی را در بر نمی‌گیرد. سوم اینکه، از پرسشنامه‌های استاندارد بهره نمی‌برد. در نهایت اینکه در پی انجام دادن آزمایش یا اجرای نظریه‌ای خاص در محیط نیست. البته در پژوهش کیفی، پس از گردآوری اطلاعات برای

1. Denzin & Lincoln

فهم و تبیین نتایج از نظریه‌های استفاده می‌شود که در بخش بیان مسئله در قالب نظریه‌هایی به آن پرداختیم.

جامعهٔ پژوهش

جامعهٔ مورد مطالعهٔ این پژوهش، تمام دبیرستانهای شهرستان کرج بودند که به طور تصادفی و با توجه به وضعیت اجتماعی و فرهنگی متفاوت، از ۵ بخش شمالی، جنوبی، شرقی، غربی و مرکزی شهرستان و از هر بخش نیز یک دبیرستان دخترانه و یک دبیرستان پسرانه انتخاب شد، یعنی در مجموع ۱۰ دبیرستان دخترانه و پسرانه به عنوان نمونه انتخاب شدند. سپس از همهٔ میزهای کلاس‌های دبیرستان، عکس‌هایی تهیه و در مجموع صد عکس مورد بررسی قرار گرفت.

ابزار گردآوری اطلاعات

ابزار گردآوری اطلاعات، بررسی اسناد به شکل عکس‌هایی بود که از میزهای کلاس‌ها تهیه شدند. نوشه‌های روی میزها فیش برداری شدند تا به صورت متن درآیند. «متن در تحلیل کیفی سه کاربرد دارد: نه تنها داده‌های اصلی پژوهش را که یافته‌ها بر آن متکی هستند فراهم می‌کند، بلکه این داده‌ها تفسیر نیز می‌شوند و در عین حال وسیله و ابزار اصلی ارائه و انتقال یافته‌ها به شمار می‌آیند (منادی، ۱۳۸۹). از این رو، متن نوشتاری مورد تجزیه و تحلیل محتوا که یکی از عناصر و بخش‌های مهم روش‌های کیفی است، قرار گرفت. تحلیل محتوا که بررسی عمیق داده‌های گردآوری شده است، در علوم انسانی حتی در ادبیات نیز کاربرد دارد و می‌تواند رابطهٔ متغیرها و شبکهٔ ارتباطات را نه در سطح، بلکه در عمق مشاهده و بررسی کند (منادی، عابدی و طالب‌زاده، ۱۳۹۴). از این رو در این پژوهش، مراحل تحلیل محتوای متن نوشه‌های روی میز به این صورت بود که پس از مطالعه نوشه‌ها، تفسیری کلی در مورد متن و ارتباط آن با پرسش‌های پژوهش انجام شد. سپس به منظور تحلیل دقیق‌تر نوشه‌ها، واژه‌های مهم و کلیدی متن شناسایی و یادداشت شدند. بعد از کنار هم قرار دادن واژه‌ها، مقوله‌های اجتماعی وابسته به آنها در قالب مفاهیم، شناسایی و دسته‌بندی شدند.

یافته‌ها

در بررسی نوشه‌ها، اطلاعات به دست آمده بر حسب جنسیت، رشته تحصیلی و مقوله‌های اجتماعی و زبان نوشتاری (انگلیسی، فارسی و عربی) به صورت زیر ارائه شده است.

تعیین تعداد میزنویسها

جدول شماره ۱. تعیین میزان میزنویسها به تفکیک رشته‌ها و جنسیت دانشآموزان

علوم انسانی	علوم تجربی	ریاضی	اول دبیرستان	سال تحصیلی	
۲۴	۲۷	۴۸	۳۷	دختر	میزنویسها
۱۵	۳۱	۲۹	۲۴	پسر	

داده‌ها نشانگر این هستند که بیشترین تعداد میزنویسی متعلق به مدارس دخترانه و در رشته ریاضی (۴۸) و کمترین آن به مدارس پسرانه و در رشته علوم انسانی است (۱۵). کلاس‌های علوم تجربی و پایه اول به ترتیب ۲۴ و ۳۷ مورد از نظر تعداد میزنویسیها دارند. بنابراین نوشه‌های روی میز کلاس‌های ریاضی دخترانه بیش از سایر کلاس‌های است که شاید دلیل آن، سنگینی درس‌های ریاضی برای آنها و مشغله کلاسی آنها باشد که نسبت به سایر کلاس‌ها ارتباط کلامی زیاد با یکدیگر و معلم ندارند. همچنین کمترین نوشه‌ها مربوط به کلاس‌های پسرانه رشته علوم انسانی است که به نظر می‌رسد دلیل آن ارتباط کلامی بیشتر آنها با یکدیگر است و فرصتی برای بیان حرفه‌ای خود پیدا می‌کنند و کمتر روی میزها می‌نویسند. به اعتقاد شعبانی (۱۳۸۲)، در روش تدریس پرسش و پاسخ که بیشتر در تدریس موضوعاتی مانند: ادبیات، تاریخ، روانشناسی، جامعه‌شناسی و غیره، به کار می‌رود، دانشآموزان بیشتر درگیر با بحث کلاس می‌شوند و ارتباط معلم با دانشآموز و دانشآموز با همکلاسیهایشان بیشتر به صورت کلامی است که خود منجر به بیان دیدگاهها و نظرات موافق یا مخالف می‌شود و همین امر نیاز به بیان خواسته‌ها به صورت نوشتاری را در این رشته‌ها کاهش می‌دهد.

مفاهیم اجتماعی

مفاهیم اجتماعی واژه‌ها یا تصاویر خاصی هستند که در روابط میان- فردی افراد جامعه معنا پیدا می‌کنند و پیامهای ویژه و واحدی را برای افراد جامعه به همراه دارند. از جمله این مفاهیم: مفاهیم عشق (مادی و معنوی) و نتیجه عشق (ناکامی و وصال) و لزوم عشق، زندگی (تشویق به تلاش، تشویق به امیدواری) و نگرش منفی به زندگی (شکایت از زندگی و نامیدی) رابطه میان دختر و پسر، ارزشها، هنجارها، و ناهنجاریهای اجتماعی (مانند آداب و رسوم خاص و قومیت‌گرایی و غیره و الفاظ رکیک و جملاتی شبیه فحش و هتك حرمت دیگران)، و مسائل آموزشی (انتقاد از معلم و تقلب) هستند.

جدول شماره ۲. مقایسه مفاهیم اجتماعی درج شده روی میزها بر حسب کلاس، رشته و جنسیت

چهارم دبیرستان			سوم دبیرستان			دوم دبیرستان			اول دبیرستان	مفاهیم اجتماعی	
انسانی	تجربی	ریاضی	انسانی	تجربی	ریاضی	انسانی	تجربی	ریاضی		انسانی	تجربی
۲۰	۱۵	۱۶	۳	۱۹	۱۷	۳۹	۲۲	۲۳	۴۱	دختر	عشق
۱۴	۷	۱۲	۱۱	۸	۹	۱۰	۱۲	۱۳	۱۱	پسر	رابطه میان دختر و پسر
۲۳	۱۷	۱۷	۲۹	۱۷	۱۹	۱۶	۱۸	۲۰	۳۱	دختر	
۵	۳	۶	۸	۹	۱۰	۲	۶	۸	۴	پسر	مسائل آموزشی
۷	۱۳	۱۱	۱۰	۱۲	۱۱	۱۸	۱۴	۱۳	۱۵	دختر	
۹	۷	۱۲	۱۵	۱۸	۲۵	۱۲	۱۷	۱۹	۲۱	پسر	زندگی
۷	۴	۱۱	۱۵	۱۷	۱۹	۱۴	۱۸	۱۲	۲۰	دختر	
۵	۷	۶	۸	۳	۴	۹	۷	۶	۷	پسر	هنجرهای اجتماعی
۲	۳	۴	۸	۵	۳	۸	۴	۵	۷	دختر	
۵	۳	۶	۵	۴	۲	۴	۵	۶	۳	پسر	ناهنجاریها
۱۱	۶	۷	۹	۴	۷	۱۵	۱۰	۱۱	۱۸	دختر	
۱۰	۷	۱۷	۱۲	۱۴	۱۵	۱۳	۱۱	۲۰	۲۳	پسر	

از میان مفاهیم اجتماعی درج شده (مانند عشق، رابطه میان دختر و پسر، مسائل آموزشی، زندگی، تاکید بر هنجرهای اجتماعی و ناهنجاری‌ها (فحش، ناسزا و.....) به ترتیب برای مفهوم عشق، بیشترین تعداد به پایه اول مدارس دخترانه (۴۱) و کمترین تعداد به پایه چهارم تجربی پسرانه (۷) تعلق دارد. دریاره عشق مضامین فرعی چون اظهار عشق، کیفیت عشق، لزوم عشق و نتیجه عشق مشاهده می‌شود که هر کدام به ناکامی و وصال و مادی و معنوی تقسیم می‌شوند.

به طور نمونه نوشه‌هایی مانند:

"عشق مال آدمهای احمقه"

"خوش به حال آدمای عاشق"

"رسوایی=عاشقی"

مفهوم رابطه میان دختر و پسر، بیشترین تعداد به پایه اول مدارس دخترانه (۳۱) و کمترین تعداد به پایه چهارم تجربی مدارس پسرانه (۳) تعلق دارد. در مفهوم رابطه میان دختر و پسر، مضامین فرعی عبارت‌اند از بیان روابط و مسائل جنسی به صورت نامشروع و کشیدن اشکال قلب و تصاویر دختر و پسر مرتبط با این موضوع و خشونت بیان شده یک جنس نسبت به جنس دیگر. در نوشته‌های دختران نتیجه ارتباط دختر و پسر، گاهی به شکل رویایی و خیالی شیرین و گاهی به

علت روابط متعدد و خیانت به شکل تنفر و انزجار از این رابطه نمود بیشتر داشته است. به طور نمونه نوشه‌هایی چون:

"کی می‌گه پسرها دل دارن؟"

"برو گم شو احمق عوضی" به همراه یک تصویر از قلب تیر خورده.

"انتقامو از همه دختران می‌گیرم"

مفهوم مسائل آموزشی، بیشترین تعداد به پایه دوم ریاضی پسراوه (۱۹) و کمترین تعداد به پایه چهارم انسانی مدارس دخترانه (۷) تعلق دارد. در مفهوم مسائل آموزشی با مضامین انتقاد از معلم و شیوه اخلاقی و رفتاری او، ترس و نفرت از امتحان و استفاده از نوشه‌های روی میز به صورت تقلب مواجه هستیم. به طور نمونه نوشه‌هایی مانند:

"اول خودتو درست کن، نمی‌خواهد من یاد بدی" به همراه اسم معلم.

"لعنت به امتحان"

"راه می‌ره امتحان می‌گیره"

مفهوم زندگی، بیشترین تعداد به پایه اول مدارس دخترانه (۲۰) و کمترین تعداد به پایه چهارم تجربی مدارس دخترانه (۴) تعلق دارد. در مورد مفهوم زندگی نیز مضامینی فرعی چون نگرش مثبت و منفی نسبت به زندگی وجود دارد. در نگرش مثبت مضامینی فرعی‌تر چون تشویق به تلاش و امیدواری و در نگرش منفی شکایت از زندگی و شکایت از روزگار نشان داده شده است. مدارس دخترانه از این مفهوم و مضامین فرعی مربوط، بیشتر استفاده کرده‌اند و نوعی همدلی در ارتباط با دوستان در مورد مشکلات زندگی، در نوشه‌های آنان به چشم می‌خورد. به طور نمونه نوشه‌هایی مانند:

"کاش بمیرم راحت بشم"

"چرا هرچی بلاست سر من میاد"

"غضبه نخور همه چیز درست می‌شه"

"زندگی بالا پایین داره"

مفاهیم مربوط به هنجارهای اجتماعی، بیشترین تعداد مربوط به پایه اول مدارس دخترانه (۷) و کمترین تعداد به پایه چهارم انسانی مدارس دخترانه (۲) تعلق دارد. در مفهوم هنجارهای اجتماعی و قومی با مضامینی چون توجه به ارزشها و هنجارهای اسلامی و بزرگداشت اسطوره‌های

عاشورایی و برتری دادن قومیت، شهر، روستا و محله خود بر دیگران به نمایش درآمده است. به طور نمونه نوشه‌هایی مانند:

"هر چی دارم مال حسینه"

"عاشقتم ابوالفضل"

"عباس آباد پایتخت کرج"

"قربون هرچی گرده کاکا"

مفاهیم ناهنجاری‌های اجتماعی، بیشترین تعداد به پایه اول مدارس پسرانه (۲۳) و کمترین تعداد به پایه سوم تجربی مدارس دخترانه (۴) تعلق دارد. در مفهوم ناهنجاریها، اشاره به فحشهای رکیک و غیراخلاقی، اشاره به هنجارشکنی‌های اجتماعی داخلی و بیگانه با رسم تصویر یا در قالب نوشه‌های لاتین بیشتر به چشم می‌خورد.

به طور کلی، می‌توان گفت که از میان مفاهیم مختلف اجتماعی بیشترین تعداد مربوط به مفهوم عشق (۴۱) و کمترین تعداد مربوط به مفهوم هنجارهای اجتماعی (۲) است.

اشکال و تصاویر

علاوه بر مفاهیم اجتماعی، تصاویر و اشکال و خطوط روی میز هم مدنظر محقق بوده است که در بردارنده موارد زیر است: نقاشی دختر و پسر یا حیوان (چهره)، تصاویر هندسی، خطوط ترسیم شده یا حکاکی شده روی میز با اشیاء نوک تیز، خودکار و ماژیک.

یافته‌ها نشان می‌دهند که اشکال و تصاویر در کلاس‌های دخترانه بیشتر شکل قلب و چشم و ابروی انسان درج شده بود، در حالی که تصاویر اشکال هندسی و ماشین و تصویر از حیواناتی مانند موش و خرگوش در مدارس پسرانه بیشتر به چشم می‌خورد. میزان تصاویر در مدارس پسرانه و دخترانه تفاوت چندانی با یکدیگر نداشت. اشکال و تصاویر روی میزها اشکال مربوط به قلب عاشق و به همراه تصاویر زن و مرد را نشان می‌دهد که در مدارس دخترانه بیشتر و در مدارس پسرانه به ندرت به چشم می‌خورد. سایر اشکال یعنی امضاهای، اشکال حیوانات و ماشین و گوشی یا تبلت نیز در مدارس پسرانه بیشتر و در مدارس دخترانه به ندرت به چشم می‌خورد.

زبان نوشتاری و درج ارقام

ریشه زبانی و نوشه‌های عددی یا حروف نیز موارد زیر را دربر می‌گیرد:

الف) فارسی ب) عربی ج) انگلیسی

مقایسه مفاهیم اجتماعی درج شده روی میزها نشان می‌دهد که برای بیان مقوله‌های مربوط به ناهنجاری، دانش آموزان بیشتر از زبان انگلیسی استفاده می‌کنند. به طور مثال فحشهای رکیک بیشتر به زبان انگلیسی روی میزها نوشته شده‌اند. بهره‌گیری از کلمات و جملات انگلیسی در قالب اسم یا جملات کوتاه در پایه اول دبیرستانهای دخترانه بیشتر از سایرین مشاهده شده است. همچنین، اعداد مندرج روی میزها بیشتر در قالب بیان شماره تلفن و آدرس‌های اینترنتی در مدارس پسرانه و پایه اول مشاهده شده است.

در مجموع یافته‌ها نشان می‌دهند که با توجه به مفاهیم اجتماعی درج شده، نوشته‌های روی میز مدارس دخترانه از مدارس پسرانه بیشتر است و دختران نسبت به پسران بیشتر با نوشتمن سبب تخریب اموال مدرسه می‌شوند. از طرفی هم در مدارس پسرانه بیشتر کنده‌کاری روی میز و کشیدن شیء نوک‌تیز قابل تشخیص است و پسران با کندن سطح خارجی میز و خطخطی کردن، سبب تخریب اموال عمومی می‌شوند. میان جنسیت میز نویسها و مخاطبانشان و مفاهیم اجتماعی مورد نظر آنها رابطه وجود دارد. به طوری که اغلب مخاطبان نوشته‌های روی میز مدارس دخترانه، پسرها هستند و محتويات حاکی از شکایت از بی‌وفایی و ناکامی رابطه میان آنها و مورد سوء استفاده قرار گرفتن است. در حالی که چنین مضمانتی در نوشته‌های روی میز پسران به چشم نمی‌خورد.

بحث و نتیجه‌گیری

براساس یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که بیشتر میزنوشته‌ها، مربوط به مدارس دخترانه است. این مطلب بیانگر آن است که دختران به دلیل عاطفی بودن، بیشتر از مشکلات سنی خود رنج می‌برند و به دلایل منع اجتماعی، قدرت بیان هیجانات خود را ندارند و یا در برابر همسالان و معلمان از اعتماد به نفس کافی برخوردار نیستند، به همین دلیل بیشتر از پسران به نوشتمن روی می‌آورند تا به این وسیله، سلامت جسمی و روانی خود را حفظ نمایند. به سخن دیگر، نوشتمن برای ابراز هیجانات منفی، راهی کم خطر است که دختران بیشتر از پسران از آن بهره می‌برند تا یک رویداد با بار هیجانی، به صورت روایت درآید و هیجانات و نکات ناگفته و نامفهوم در قالب کلمات و معنا درآیند. این روش نه تنها از بحرانی بودن واقعه می‌کاهد، بلکه سلامت روانی بالاتری را به ارمغان می‌آورد.

همچنین، یافته‌های پژوهش نشان دادند که بیشتر نوشته‌های روی میز، به ویژه مفاهیم مربوط به ناهنجاریهای اجتماعی و ابراز دوست داشتن و عشق و عاشقی، به زبان انگلیسی است که خود بیانگر این مطلب است که میزنویسها نه تنها تمایل ندارند خواسته‌ها و نیازهای خود را به طور

مستقیم ابراز نمایند بلکه نوعی ترس اجتماعی هم در بیان خواسته‌ها و نیازهای خود احساس می‌کنند. ترس از زیر سوال رفتن و گریز از انتقادات احتمالی، نوجوان را وامی دارد براساس مکانیسم دفاعی صیانت نفس، راهی کم خطر مانند نوشتن به زبان بیگانه را جایگزین راهی پر خطر نماید تا از قضاوت سریع معلم و دوستان که در همان نگاه اول به میز و دیدن نوشه‌های فارسی رخ می‌دهد، در امان بماند. از طرف دیگر نوشتن به زبان بیگانه نوعی فرافکنی مشکل خود به دیگران است که ناهوشیار انسان به آن متول می‌شود تا هرگونه انتقادی را از خود دور کند و شخصیت خود را از هر نوع قضاوت شدنی در امان نگه دارد.

یافته‌های دیگر پژوهش نشان می‌دهند که سطح بسیاری از میزها (به ویژه در مدارس پسرانه) را توسط یک شیء نوک تیز، خطخطی یا کنده‌کاری کرده‌اند یا در برخی موارد هم پوسته سطحی میز به طور کلی کنده شده است. این یافته را به دو صورت زیر می‌توان تبیین کرد: نخست اینکه نوجوان از بودن سر کلاس لذت کافی را نمی‌برد و با خطخطی کردن یا کندن پوسته میز وقت‌گذرانی می‌کند یا به نوعی اعتراض خود را از بودن در کلاس اعلام می‌کند. این اعتراض ممکن است به دلیل نداشتن علاقه به درس مورد نظر، روش تدریس معلم یا فضای کلاس باشد. از آنجایی که نظام آموزشی اجازه چندانی در انتخاب دروس و معلم را به دانش‌آموز نمی‌دهد، نوجوان با نوشتن یا خطخطی کردن در صدد بیان خواسته‌ها و نیازهایش بر می‌آید. دوم آنکه، در محیط‌های آموزشی، بسیاری از معلمان از مهارت‌های ویژه در برخورد با نوجوانان آگاه نیستند و با مقایسه نابه‌جای دو دانش‌آموز با یکدیگر، یا با برخورد تبعیض‌گونه زمینه تحریر دانش‌آموز را در جمع همکلاسی‌هایش فراهم می‌آورند و انتظاری فراتر از توانش از او دارند؛ به همین دلیل احساس حقارت را در او تقویت و به اعتقاد بسیاری از روان‌شناسان زمینه را برای شکل‌گیری حس انتقام در دانش‌آموز فراهم می‌کنند. انتقام که یک حس منفی شدید است، می‌تواند سبب بروز یک حس درونی خشمگینانه در فرد شود و چون قوانین مدرسه اجازه ابراز این خشم را به شکل اعتراض یا برخورد فیزیکی نمی‌دهد، به شکل تخریب اموال مدرسه؛ میز، صندلی و غیره با نوشتن یا خطخطی کردن روی میزها نمود می‌یابد.

در تبیین یافته‌های پژوهش و بر اساس پیشینه بیان شده در بخش طرح مسئله، این نکته را نباید از نظر دور داشت که گاهی آثار به جامانده از تخریب اموال عمومی، مانند: یادگاری نوشتن روی آثار باستانی، پاره کردن روکش صندلیهای وسایل نقلیه عمومی و غیره فرصت‌های ارتکاب مجدد این رفتارها و سایر رفتارهای خرابکارانه را تقویت می‌کند (اونیل و مک گلین، ۲۰۰۷). بر این اساس،

محیط و نشانه‌های به جامانده از رفتارهای انحرافی، مثل نوشتن روی میزهای مدرسه، تسریع کننده، تجویز کننده و نیز تحریک کننده رفتارهای انحرافی به شمار می‌آیند. همچنین دانش‌آموزانی که در مدرسه به تخربی اموال مدرسه با نوشتن، خطخطی کردن یا شکستن مبادرت می‌ورزند، معمولاً در خانه چنین رفتاری را از خود نشان نمی‌دهند که این خود گویای آن است که آموزش لازم جهت جامعه‌پذیری مناسب نوجوانان برای حفظ و نگهداری اموال عمومی در مدرسه، اماکن عمومی و به طور کلی اموال عمومی صورت نگرفته است. کاهش رفتارهای انحرافی بر اثر نصب دوربینهای مدار بسته در محیط‌های عمومی (فلتس، ۲۰۰۳)، نشان می‌دهد که کنترل لازم از طرف مسئولان مدرسه و محیط‌های عمومی مشابه صورت نمی‌گیرد. این در حالی است که در خانواده برای حفظ وسایل خانه، نه تنها آموزش دقیق و لازم داده می‌شود، بلکه کنترل لازم برای پیشگیری از تخربی هم به عمل می‌آید.

پیشنهادهای کاربردی

۱. آموزش عمومی از طریق مدارس، رسانه‌ها و خانواده درباره استفاده و نگهداری از اموال و اماکن عمومی.
۲. فراهم کردن فضای مناسب برای بیان خواسته‌ها و نیازهای نوجوانان، به صورت نشسته‌ای صمیمانه معلمان و مسئولان مدرسه با دانش‌آموزان.
۳. ایجاد فرصت‌های مناسب برای دانش‌آموزان برای بیان خواسته‌ها و نیازها به صورت آزاد گذاشتن دانش‌آموزان در انتخاب موضوعات مورد علاقه در درس انشا و خواندن آنها در کلاس. یعنی دانش‌آموزان به نوعی آزادی در تعیین موضوعات مورد علاقه خود داشته باشند و اگر لازم باشد، دانش‌آموزی که تمایل به خواندن ندارد، خود معلم، خواننده آن باشد.
۴. آموزش مهارت‌های میان-فردى، قدرت ابراز وجود، کنترل خشم با ارائه راهکارهای مناسب و پاسخگویی به نیازهای دانش‌آموزان با امکانات تفریحی و ورزشی مناسب در سطح جامعه.
۵. برگزاری برنامه‌های کارگاهی آموزشی مناسب با بهره‌گیری از افراد متخصص در زمینه مهارت‌های زندگی.

منابع

- پروچاسکا، جمز؛ نورکراس، جان. (۱۳۸۹). نظریه‌های روان درمانی، (ترجمه یحیی سید محمدی). تهران: نشر روان.
- حیدری، اسلام؛ پارسامهر، مهریان. (۱۳۹۱). بررسی عوامل جامعه‌شناسی مؤثر بر وندالیسم (مورد مطالعه: دانش‌آموزان دبیرستانی شهر اهواز). *فصلنامه جامعه‌شناسی کاربردی*، ۲۳(۴۷)، ۲۰۷-۲۲۹.
- دلور، علی. (۱۳۸۵). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. تهران: انتشارات رشد.
- ژیژک، اسلامی. (۱۳۸۹). خشونت پنج نگاه زیرچشمی، (ترجمه علیرضا پاک نهاد). تهران: نشر نی.
- سیگل، لاری؛ سنا، جوزف. (۱۳۸۴). بزهکاری نوجوانان، (ترجمه علی اکبر تاج مزینانی). تهران: سازمان ملی جوانان.
- شعبانی، حسن. (۱۳۸۲). مهارت‌های آموزشی و پرورشی. تهران: انتشارات سمت.
- کوری، جرالد. (۱۳۸۹). نظریه و کاربریت مشاوره و روان درمانی، (ترجمه یحیی سید محمدی) تهران: ارسیاران.
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر؛ گال، موریس. (۱۳۸۲). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی، (ترجمه احمد رضا نصر و همکاران). تهران: انتشارات نصر.
- منادی، مرتضی. (۱۳۸۹). روش‌های کیفی و نظریه‌سازی. نشریه علمی پژوهشی راهبرد، ۱۹(۵۴)، ۱۰۷-۱۳۴.
- منادی، مرتضی؛ عابدی، فاطمه؛ طالب‌زاده، لیلا. (۱۳۹۴). روش پژوهش کیفی کاربردی (در علوم اجتماعی و علوم رفتاری). تهران: انتشارات جامعه شناسان.
- نواح، عبدالرضا؛ کوپایی، محمدباقر. (۱۳۹۱). عوامل اجتماعی و شخصیتی مؤثر بر وندالیسم در بین دانش‌آموزان دبیرستانی شهر اهواز. *فصلنامه مطالعات توسعه اجتماعی ایران*، ۴(۲)، ۱۳۱-۱۴۳.

- Cornish, D. B., & Clarke, R. V. (2003). Opportunities, precipitators and criminal decisions: A reply to Wortley's critique of situational crime prevention. In M. J. Smith & D. B. Cornish (Eds.), *Theory for practice in situational crime prevention: Crime prevention studies, Vol. 16*. (pp. 41-96). Monsey, NY: Criminal Justice Press.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- De Vicente, A., Muñoz, M., Pérez-Santos, E., & Santos-Olmo, A.B. (2004). Emotional disclosure in homeless people: A pilot study. *Journal of Trauma Stress*, 17(5), 439-443.
- Epstein, E.M., Sloan, D.M., & Marx, B.P. (2005). Getting to the heart of the matter: Written disclosure, gender and heart rate. *Psychosomatic Medicine*, 67(3), 413-419.
- Esterling, B.A., Abat, L., Murry, E.J., & Penne baker, J.W. (1999). Empirical foundations for writing in prevention and psychotherapy, mental and physical health outcomes. *Clinical Psychology Review*, 19(1), 79-96.
- Estrada, F., & Nilsson, A. (2008). Segregation and victimization: Neighborhood resources, individual risk factors and exposure to property crime. *European Journal of Criminology*, 5, 193-216.
- Feltes, T. (2003). *Vandalism, terrorism and security in urban public passenger transport*. France: OECD Publications.
- Gutierrez, F. C., & Shoemaker, D. J. (2008). Self-reported delinquency of high school students in Metro Manila. *Youth & Society*, 40(1), 55-85.
- Kloss, J.D., & Lisman, S.A. (2002). An exposure-based examination of the effects of written emotional disclosure. *British Journal of Health Psychology*, 7(1), 31-46.

- Koopman, C., Ismailji, T., Holmes, D., Classen, C.C., Palesh, O., & Wales, T. (2005). The effects of expressive writing on pain, depression and posttraumatic stress disorder symptoms in survivors of intimate partner violence. *Journal of Health Psychology, 10*(2), 211-221.
- Mawson, A. B., Lapsley, P. M., Hoffman, A. M., & Guignard, J. C. (2002). Preventing lethal violence in schools: The case for entry-based weapons screening. *Journal of Health Politics, Policy and Law, 27*(2), 243-260.
- O'Neill, L., & McGloin, J. M. (2007). Considering the efficacy of situational crime prevention in schools. *Journal of Criminal Justice, 35*, 511-523.
- Petrie, K.J., Fontanilla, L., Thamas, M.G., Booth, R.J., & Pennebaker, J.W. (2004). Effect of written emotional expression on immune function in patients with human immunodeficiency virus infection: A randomized trial. *Psychosomatic Medicine, 66*, 272-275.
- Revellon, C. J. (2006). Do adolescents engage in delinquency to attract the social attention of peers? An extension and longitudinal test of the social reinforcement hypothesis. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 43*(4), 387-411.
- Tarling, R., & Morris, K. (2010). Reporting crime to the police. *British Journal of Criminology, 50*(4), 474-490.