

بررسی نمادها^۱ و نشانه‌های امنیت در ساختار خیالی و نمادگرایی^۲ نوجوانان شهر تهران

دکتر کمال دُرّانی

دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران

چکیده

در این مقاله نمادها و نشانه‌های امنیت نزد نوجوانان بررسی شده است. نمونه مورد بررسی ۱۰۰۲ نفر از دانش‌آموزان دختر و پسر ۱۲ الی ۱۶ ساله مقاطع راهنمایی و دبیرستان شهر تهران است. به آزمودنی‌ها پرسشنامه‌ای با سؤال‌های باز در خصوص تعریف و مضمون امنیت و نمادهای توصیف‌کننده امنیت و ارتباط آن با اماکن و اشخاص، اوقات شبانه روز، رنگها، صداها، و شکل‌های هندسی^۳ ارائه شد؛ سپس پاسخ‌ها جمع‌آوری و تحلیل گردید. گستره مشخصی از نمادها و نشانه‌ها در هر مقوله مرتبط با احساس امنیت به دست آمد. در میان مکان‌ها، خانه، در میان افراد اعضای خانواده، در میان اوقات شبانه روز فضای روشن و نورانی، در میان رنگ‌ها، رنگ‌های روشن، در بین صداها صدای آرام و ملایم، و در میان اشکال هندسی، شکل دایره بیشترین احساس امنیت را نزد دانش‌آموزان فراهم می‌کرد. در نهایت برای شناسایی نمادها و نشانه‌ها به صورت گسترده‌تر، پژوهش‌های مشابهی در دوره‌های سنی متفاوت از پژوهش حاضر پیشنهاد شده است.

کلید واژه‌ها: امنیت، احساس امنیت، اماکن و اشخاص، اوقات شبانه روز، رنگ، صدا، شکل‌های هندسی، نوجوان

1.Symbols

2.Symbolism

۳.سبب کاربرد این طرح پژوهشی در برنامه‌های تصویری مضامینی انتخاب شده است که جنبه کاربردی آن ملحوظ و محفوظ بماند؛ لذا، انتخاب مقوله‌هایی همچون پدیده‌ها، اشخاص، اماکن، اوقات، رنگها، صداها و جز آن جهت‌دار و به صورت عمد است.

مقدمه

در دنیای امروز نمادها جایگاه و اهمیت خاص و تازه‌ای یافته‌اند. تفکر خیالی دیگر بی‌ارزش تلقی نمی‌شود، بلکه به مثابه همتای عقل و منطق و به منزله الهام در کشف و پیشرفت مادی و معنوی انسان مورد توجه و مطالعه و بررسی قرار می‌گیرد. البته پیدایش و اهمیت این موضوع تا حدی مدیون ادبیات تخیلی است که به صورت گسترده‌ای از نمادها و رمزها سود جسته است. و سپس جامعه‌شناسی و روان‌شناسی اجتماعی و روان تحلیل‌گری جنبه‌های اجتماعی و روان‌شناختی نمادها را بیش از پیش مورد مذاقه و تحلیل قرار داده‌اند. نمادها مرکز و قلب زندگی خیالی انسان هستند. آنها نمایانگر رازها و جنبه‌های ناخودآگاه انسان هستند که ما را به درونی‌ترین جنبه‌های پنهان افکار و اعمال هدایت می‌کنند. نمادها به امیال، آرزوها، رفتار، و سکناات ما شکل و جهت می‌دهند تا جایی که موفقیت یا شکست ما در رفتار بستگی به نوع استفاده و بهره‌مندی از آنها دارد. در این راستا، تحقیق حاضر تلاشی است برای دستیابی به نمادهایی که گروهی از جامعه بر اساس آن رفتار، آرزوها، و سکناات خود را تنظیم و اجرا می‌کنند. این مقاله فقط بخشی از پژوهش پدیده‌ای است که محقق در مضامین متعدد و نمادهای مربوط مانند امید، ایمان، رفاه، ترس، دوستی و محبت، و امنیت نزد نوجوانان و جوانان انجام داده است. ولی در اینجا فقط به بررسی نمادهای مرتبط با مفهوم و احساس امنیت نزد نوجوانان و جوانان شهر تهران بسنده شده است*.

ادبیات و پیشینه پژوهش

در بررسی و مطالعه پیشینه پژوهش ابتدا به تعاریف موجود درباره نمادها اشاره می‌شود، سپس نمادها با دورویکرد جامعه‌شناختی و روان‌شناختی بررسی می‌گردد. در ادامه به بررسی تعاریف موجود درباره مفهوم امنیت مانند نیاز به امنیت و انگیزه امنیت و مفاهیم مرتبط با آن پرداخته خواهد شد.

* این مقاله برگرفته از درانی، کمال. "بررسی نمادها و نشانه‌های برخی مضامین در ساختار خیالی و نمادگرایی نوجوانان و جوانان شهر تهران". سازمان صدا و سیما جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۷۶ [طرح پژوهشی] است که به جهت کاربرد آن در برنامه سازی‌های تصویری به اجرا در آمده است.

تعریف و گسترهٔ نماد

نامداریان (۱۳۶۴) در کتاب رمز و داستان‌های رمزی در ادب فارسی تعاریف متعددی از واژهٔ نماد ارائه می‌کند که یکی از آنها عبارت است از چیزی که نمایندهٔ چیز دیگر است یا چیزی که به عرصهٔ دیگری اشاره دارد، به علت همبستگی، ارتباط، قرارداد یا به طور اتفاقی، اما نه از طریق شباهت عمدی، به ویژه علامتی فرمی برای چیزی غیر مرئی از قبیل یک مفهوم یا یک آیین. به طور مثال شیر سمبل شجاعت است و صلیب همواره یکی از سمبول‌های مسیحیت بوده است.

در واژه‌نامه جامع روانپزشکی - روانشناسی (کاپلان و سادوک، ۱۳۷۰) سمبل این‌گونه معنی شده است:

۱. نماد به طور کلی چیزی است که نشان دهنده، دال یا حاکی از چیز دیگری باشد.
۲. در زبان شناسی هر فرم زبانی که برای بازنمایی یک شیء، رویداد، شخص، و مانند آن قابل استفاده است.
۳. در ریاضیات و منطق علامت یا نشانه‌ای^۱ که برای نشان دادن عمل مورد نظر استفاده می‌شود. مثلاً علامت زیگما نماد جمع است.
۴. عمل، رویداد، ابزار یا گفتاری که به قصد فهماندن عقاید اصولی و رای آن عمل، رویداد، و ابزار یا گفتاری خاص به کار برده می‌شود. چیزی در ردیف استعاره.
۵. در رویکرد فرویدی: الف) تصویر ذهنی یا عقیدهٔ خودآگاهی که نشان دهندهٔ میل یا تکانه‌ای عمیق‌تر و سرکوب شده است و این مفهوم غالباً در نمادهای رؤیا مورد نظر است؛ ب) عمل یا رفتاری که نمایندهٔ میل یا تکانه‌ای ناخودآگاه است. نمونه کلاسیک آن اشتباهات لفظی^۲ فرویدی است؛ ج) هر شیئی که به سبب اشتباهات یا نیازهای ناخودآگاه شخص به عنوان نماد تعارض‌های درونی شناخته می‌شود، مثلاً برج یک نماد فالیک معرفی می‌شود؛ د) هر علامت هیجانی مثل اضطراب یا عصبانیت نشانهٔ تعارض عمیق و سرکوب شده تلقی می‌شود.

کلمه *Symbole* در زبان یونانی به معنی "نشانه" یا "علامت" به کار می‌رود. کلمه "سمبول" نیز مانند رمز به تدریج معنی‌های گوناگون یافته است و به عنوان یک

اصطلاح نیز تعریف‌های متعددی در حوزه متنوع دانش و تجربه از آن شده است. از جمله چیزی که نماینده چیز دیگر است یا چیزی که به عرصه دیگری اشاره دارد، به علت همبستگی، ارتباط، قرارداد، یا به طور اتفاقی، اما نه از طریق شباهت عمدی، به ویژه علامتی مرئی برای چیزی غیر مرئی از قبیل یک مفهوم یا یک آیین، مثلاً شیر سمبل شجاعت است و صلیب همواره یکی از سمبول‌های مسیحیت است.

ویلست چری^۱ (۱۹۵۷) از کلمه Sign وسیله را اراده می‌کند که برای بیان هر واقعه طبیعی به منظور تبادل معلومات به کار می‌رود؛ و سمبول را به سمبول‌های فرهنگی که فقط در زمینه‌های تاریخی ویژه قابل تغییر است از قبیل تاج، صلیب، یا عمو سام اختصاص می‌دهد (نقل از ناپلئون هیل، ترجمه رحمتی، ۱۳۶۹).

خاستگاه نمادگرایی

گروهی سمبولیسم را اثری از عرفان پیشین شرق و غرب می‌بینند و عده‌ای آن را برای پدید آوردن زبانی تازه در شعر می‌شمارند و گروهی نیز وسیله‌ای برای بیان مطلب یا استفاده‌های دیگری می‌دانند. چنان‌که اغلب نمادگرایان از اینکه می‌توانند با موسیقی رقابت کنند افتخار می‌کنند. در سال ۱۸۸۰ میلادی عده‌ای از شاعران جوان در عین وابستگی به جریان پاراناس^۲ از چارچوب خشک شعر پاراناس قدم فراتر گذاشته و با قاطعیت با فلسفه تحقیقی^۳ و ادبیات رئالیستی (واقع بینی) و ناتورالیستی (طبیعت پرستی) ستیزه کردند. در آن زمان با اینکه فلسفه تحقیقی به عنوان مکتب ادبی ناتورالیسم بر عرصه احتمالاً و تئاتر فرمانروایی داشت، عصیان شاعرانه جدید به صورت کاملاً تازه‌ای بر آن قد برافراشت. فلسفه تحقیقی تنها به واقعیت متکی بود اما نمادگرایان از واقعیت گریزان و روگردان بودند و در حقیقت منکر واقعیت بودند.

در نظر اغلب شاعران نمادگرا، بیان واقعیت حال یا گذشته کار نفرت‌آوری بود. سمبولیست‌ها آثارشیرست بودند و با همه مظاهر هنری، ادبی، و فلسفی گذشتگان

1. Wilt Chery

2. Parnasse

3. Positivisme

سرنا سازگاری داشتند. نخستین پیام آور این شعرا، بودلر^۱ با انتشار کتاب شعرش به نام گل‌های رنج^۲ دنیای شعر را تکان داد. آنچه را که نمادگرایان اساس مکتب خود قرار دادند بودلر در اشعار کوتاهی از قبیل مکاتبات و حیات پیشین بیان کرد. در نظر وی دنیا جنگلی است پر از علائم و اشارات، و حقیقت از نظر مردم عادی پنهان است؛ فقط شاعر باید با قدرت ادراکش به تعبیر و تفسیر این علائم بپردازد. از دیگر پیشوایان بزرگ این شیوه می‌توان ورلن^۳، رمبو^۴، و مالارمه^۵ را نام برد (صفری معینی، ۱۳۷۰).

زبان نمادین

اریک فروم^۶ در تعریف سمبول می‌گوید: رمز با تمام وسعت معنا و مفهوم خود می‌تواند معادلی برای واژه سمبول در زبان‌های اروپایی باشد. سمبول به نکته‌ای پوشیده و ناآشکار اشاره دارد اما این دلیل بر عدم صراحت خود سمبول نیست. هر فکر، احساس، و مفهومی را که نتوان صورتی عینی برای آن پیدا کرد، وقتی بخواهد مجسم شود و مثلاً به شکل یک اثر نقاشی شده درآید، می‌تواند به صورت‌های ذهنی و سمبول-ها روی آورد و از راه خیال و رؤیا خود را جلوه‌گر سازد. سمبول شیئی است از جهان شناخته شده که بر چیزی از جهان ناشناخته اشاره می‌کند؛ یعنی چیز شناخته شده‌ای است که زندگی و معنای چیزی بیان ناشدنی را بیان می‌کند. در واقع، برای ساده کردن بیان از سمبول‌ها استفاده می‌کنیم. وقتی هدف ساده کردن است می‌کوشیم تاریخه و اصل همه چیز را بجویم (فروم، ۱۳۶۲).

لائور^۷ و هاندر^۸ (۱۹۷۷) انسان را موجودی سمبل‌ساز می‌نامند و معتقدند که وجه تمایز انسان از سایر موجودات زبان سمبولیک او و توانایی درک سمبول‌ها نزد اوست. آنها معتقدند تا زمانی که کودک توانایی درک و فهم سمبول‌ها را به دست نیاورد انسان محسوب نمی‌شود.

1. Baudelaire

2. Les Fleurs du mal

3. Verlaine

4. Rimbaud

5. Mallarme

6. Erich Fromm

7. Lauer

8. Hander

کودک از ۲ الی ۴ سالگی قادر می‌شود از علامت به عنوان زبان استفاده کند و مبادله لفظی داشته باشد. پس سازمان روانی کودک مجهز به ابزار جدیدی می‌شود که زبان نام دارد. به عبارت دیگر، نظام کنشی علامتی در فکر کودک مستقر می‌شود. همزمان با این کنش علامتی و در همین چارچوب کنش‌های رمزی در حد گسترده‌ای به کار می‌افتند. پیازه از زبان رمزی را در قالب بازی‌های رمزی مطرح می‌کند. وی اعتقاد دارد که بازی‌های رمزی در آخرین مرحله دوره حسی - حرکتی یعنی مرحله ششم از ۱۸ ماهگی الی ۲۴ ماهگی آشکار می‌شوند که شروع داخلی شدن روان بنه‌ها و آغاز جنبه تجسمی است. پیداست که بر اساس این تحول کودک قادر می‌شود که از بازی‌های رمزی استفاده کند و به جای اینکه روان بنه‌ها به شکل حسی - حرکتی به کار افتند به صورت رمزی عمل می‌کنند و هر قدر قدم فراتر می‌گذاریم می‌بینیم که بازی‌های رمزی توسعه بیشتری می‌یابند. البته با تحول سن از میزان بازی‌های رمزی در کودکان کاسته می‌شود ولی توانایی رمزسازی و زبان سمبولیک به شکل‌های دیگر جلوه گر می‌گردد. در اکثر فعالیت‌هایی که در بزرگسالان به صورت داستان نویسی، شاعری، نقاشی و مانند آن دیده می‌شود غالباً جنبه‌های خلاقیت رمزی وجود دارد و در قدم اول این فعالیت‌ها به نوعی بازی شباهت دارند زیرا شاعر و نقاش یا رمان نویس سعی می‌کنند افرادی را با خیال یا صحنه‌هایی با تخیل خلق کنند. البته باید متذکر شد زمانی که صحبت از یک فعالیت هنری جدی است دیگر از حوزه بازی دور شده‌ایم. زیرا هرچند هنرمندان به دنبال رمز می‌روند و تجسس رمز می‌کنند و آثار این جنبه رمزی را به خود می‌گیرند، اما در اصل در جستجوی رمزهای همگانی هستند و رمزهای آنها جنبه نمادهای جهانی را دارد که در سطح فکری بالا قابل تعبیر است و حالت رمزهای فردی کودکان را ندارد (پرون. ترجمه منصور، ۱۳۶۶).

اریک فروم (۱۳۶۲) معتقد است که زبان سمبولیک، آدمی را به یکی از منابع بزرگ دانش بشر یعنی اساطیر نزدیک می‌کند و بین ما با طبقات و قسمت‌های عمیق‌تر شخصیت‌مان تماس نزدیک‌تری برقرار می‌سازد و به همین سبب باید همه آن را چون یک زبان خارجی مهم فراگیریم.

یونگ^۱ (۱۹۴۴) معتقد است در تلاش برای درک سمبول‌ها نه تنها با خود سمبول روبه‌رو هستیم بلکه در برابر تمامیت فرد به وجود آورنده سمبول قرار داریم. این امر شامل بررسی سابقه فرهنگی اوست. در عین حال درک شهودی لازمه تعبیر سمبول‌هاست و غالباً ما را مطمئن می‌سازد که سمبول‌ها فوراً مورد فهم قرار خواهند گرفت.

یونگ اعتقاد دارد که رؤیا یکی از راههای درک سمبول‌هاست. وی باور دارد که جنبه ناخودآگاه هر رویدادی در رؤیاها بر ما آشکار می‌شود ولی نه به صورت یک اندیشه منطقی، بلکه به شکل یک صورت خیالی سمبولیک. رؤیاها فراوان‌ترین و سهل‌الوصول‌ترین منبع برای بررسی استعداد سمبول‌سازی انسان است. فروید نخستین فردی بود که کوشید با شیوه‌های عینی زمینه ناخودآگاه خودآگاهی را بررسی کند. او کار خود را روی این مفروضه عمومی بنا نهاد که رؤیاها امور اتفاقی نیستند بلکه با افکار و مسائل خودآگاهانه ارتباط دارند. به طور مثال فروید و جوزف برویر تشخیص دادند که علامت‌های روان‌نژندی، هیستری، و برخی انواع در دو رفتار نابه‌هنجار از لحاظ سمبولیک پرمعنی و مهم هستند. اینها یکی از راه‌های ابراز وجود ذهن ناخودآگاه هستند که در صورت امکان به صورت رؤیا نیز جلوه می‌کنند و هر دو به یک میزان سمبولیک هستند.

اریک فروم (۱۳۶۲) رمزی یا سمبول را به سه نوع تقسیم می‌کند که عبارتند از: (۱) سمبول‌های قراردادی یا متعارف^۲، (۲) سمبول‌های تصادفی^۳، و (۳) سمبول‌های همگانی یا جهانی^۴.

سمبول قراردادی متضمن پذیرش ساده یک وابستگی پایدار است و این وابستگی عاری از هرگونه اساس طبیعی یا بصری است. مانند کلمه میز که مابین این حروف و شیء هیچ رابطه ذاتی و اساسی وجود ندارد.

سمبول‌های تصادفی صرفاً از شرایط ناپایدار ناشی می‌شوند و مربوط به بستگی‌هایی است که ضمن تماس علی حاصل می‌گردند. این رموزها انفرادی‌اند و

1. Jung

2. Conventional symbols

3. Accidental symbols

4. Universal symbols

شخص دیگری در درک آنها شریک نیست مگر اینکه حوادثی را که سمبول یا رمز به آن مربوط می‌گردد نقل کنیم. این گونه سمبول‌ها بازتاب ضمیر ناخودآگاه و متأثر از زندگی و روحیه ماست و ضمیر ناخودآگاه برای ارسال پیام از رمزهایی استفاده می‌کند که فقط برای خود ما معنی دارد. این صرفاً تجربه‌ای شخصی است و قابل انتقال به دیگران نیست. سمبول‌های همگانی یا جهانی رمزهایی هستند که ذاتاً با پدیده مورد اشاره خود رابطه دارند. در این مورد وقتی رمز به عاطفه خاصی اشاره می‌کند، اگر تجربه حسی مربوط به آن را قبلاً داشته باشیم درک آن رمز برای ما آسان خواهد بود. به طور مثال رمز آتش را در نظر می‌گیریم که بعضی از مشخصات آن مثل حرکت، مداومت حالت زندگی، و تغییر و تبدیل مداوم آن ما را مسحور کرده و به ما احساس قدرت، انرژی، لطف، و چابکی می‌دهد. آتش همچنین ما را به یاد الهه آتش که مربوط به ماه اردیبهشت است می‌اندازد. آتشی که تا زنده است در رقص و تحرک و سوختن است و هرگز شکل هیچ ظرفی را به خود نمی‌گیرد همواره خودش می‌سوزاند و خود نیز می‌سوزد (مقدم، ۱۳۷۰). یونگ نیز سمبول‌های جهانی را سمبول‌های فرهنگی می‌داند. وی اعتقاد دارد که سمبول‌های فرهنگی آنهایی هستند که برای بیان "حقایق ابدی" به کار رفته و هنوز در بسیاری از ادیان به کار می‌روند. سمبول‌های فرهنگی می‌توانند واکنش هیجانی عمیقی را در برخی اشخاص برانگیزند و به سبب دارا بودن این بار روانی، کنشی دارند که تا حد زیادی به کنش پیش‌داوری‌ها شباهت دارد. بنابراین به طور کلی آنچه از انواع سمبول‌های زبان، عام تر و همگانی‌تر است سمبول جهانی است که زبان مشترک تمام آدمیان است (یونگ، ۱۹۴۴).

رویکرد جامعه‌شناختی نماد و نمادگرایی

در مطالعات اساسی هنجارها، کنش اجتماعی از مهم‌ترین موضوع‌ها و نقش‌های اجتماعی است. هر مشاهده‌گر می‌تواند وجود الگوها و نقش‌ها را از طریق مشاهده افراد، اشخاص، و گروه‌ها دریابد. الگوها و نقش‌ها که به مدد استقراء آشکار می‌شوند به نوبه خود می‌توانند به مثابه بیان نماد تلقی شوند. این لایه ژرفتر را که با مرحله انتزاع کردن مطابقت می‌کند، در نهایت دنیای "ارزش‌ها" می‌نامند. به بیان گسترده، ارزش شیوه‌ای از بودن با عمل است که یک شخص یا یک گروه به مثابه آرمان می‌شناسد و

افراد الگوهای رفتاری مناسب به آن را مطلوب می‌شمارد. ارزش‌ها در کنش و زندگی اجتماعی کارکردهایی دارند که عمده‌ترین آنها عبارتند از: (۱) انسجام الگوهای اجتماعی، (۲) وحدت روانی اشخاص، و (۳) یگانگی اجتماعی. پس میان الگوها، ارزش‌ها، و کارکردهای اجتماعی روابط تنگاتنگی وجود دارد. به عبارت دیگر انسان‌ها بر اساس ارزش‌ها، الگوهای اجتماعی را انتخاب می‌کنند؛ زیرا بعضی از الگوها با جهان بینی، آرمان زندگی، و تصویری که فرد از انسان و طبیعت و ماورای طبیعت دارد تناسب بیشتری دارند (کلوکن و اشتربک، ۱۹۶۱).

هدف از بیان مطالب پیش گفته آن است که همه کنش‌های اجتماعی در نمادگرایی غوطه ور هستند، به شکل‌های مختلف با نمادها ارتباطی یابند و نیز با انواع مختلف نماد توجیه می‌شوند و رشد می‌کنند. در واقع، کنش انسانی از نوع اجتماعی است؛ زیرا صورتی نمادی دارد و به همین سبب یکی از عوامل اساسی کنش اجتماعی، نمادگرایی است.

نمادها در کنش‌های اجتماعی دو کارکرد اساسی دارند: (۱) کارکرد ارتباطی، و (۲) کارکرد مشارکت. نخستین کارکرد نماد، انتقال پیام دو یا چند فرد در جامعه است. دومین کارکرد نماد احساس تعلق به جمع و گروه است. در واقع این دو کارکرد دو روی سکه کنش‌های اجتماعی‌اند.

نمادها در جامعه تسهیل‌کننده و یاری‌گر روابط و کنش‌های اجتماعی هستند. این نمادها، الگوها و ارزش‌های اجتماعی را به یکدیگر پیوند داده و مشارکت و همانندسازی اشخاص و گروه‌های اجتماعی را به صورت مستمر به وجود می‌آورند و جهان آرمانی ارزش‌ها از طریق نماد به واقعیت تبدیل می‌شود.

رویکرد روان‌شناختی نماد و نمادگرایی

زیگموند فروید یکی از نظریه‌پردازان سمبولیسم در قلمرو تفکر انسان‌گرایانه است. او بر مبنای چارچوب فکری خاص خود سمبول‌ها را جلوه‌هایی از فعالیت و تظاهر غریزه جنسی در آدمی می‌دانست و به آنها معنایی جنسی می‌داد. فروید معتقد بود

سمبول‌ها، اساس و مبنای حیات ناخودآگاه انسان را تشکیل می‌دهند و در هنر، ادبیات، رؤیاهای، و بازی‌ها به خودنمایی می‌پردازند.

اریک فروم سمبولیسم را زبان از یاد رفته آدمی و زبان جهانی و عمومی می‌داند که جلوه‌گاه اساسی آن در رؤیا و اساطیر است.

یونگ ضمن انتقاد از فروید در محدود کردن وجدان ناخودآگاه به تجارب سرکوب شده گذشته، این فرضیه را گسترده‌تر بررسی می‌کند. بدین معنا که علاوه بر وجدان ناخودآگاه انسان، عوامل متعدد بسیاری قبل از هر وجدان آگاه و نیز مشترک در مجموعه اشیاء وجود دارد و آن وجدان ناخودآگاه جمعی است. اندیشه نمادین دقیقاً خودآگاهی است زیرا نسبتی با صور ازلی^۱ دارد. در هر زیرمجموعه نمادگرایی فردی (متغیر و سطحی)، جنبه‌ای از نمادگرایی جمعی وجود دارد که آن را "زبان فراموش شده روح انسان" می‌نامند (یونگ، ۱۹۹۴).

در روان‌شناسی نمادگرایی مبنا و اساس هر والایش و تصعید به ویژه هنر محسوب می‌شود و به یاری نمادها تمامی روابط انسانی و دنیای خارج به وجود می‌آید. در غالب دیدگاه‌های روان‌شناختی، سه شرط برای فرآیند نمادگرایی لازم دانسته می‌شود:

۱. توانایی ساختاری که یک نقش، روابطی بین چند موضوع را بنیان نهد و مهیا سازد؛

۲. رابطه قیاسی و انتخابی که نوعی همجواری بین نماد و نماد شده (شی یا عمل)

به وجود آورد؛

۳. تنش بین یک میل و رغبت و یک مانع اجابت، که برای حل آن فرد نیازمند راه

حل‌های وهمی و خیالی باشد.

تفاوت‌های اساسی سبک‌های هنری را در ترسیم و نقاشی‌های (نمادین) کودکان در حال رشد می‌توان دید. این تحول از زمانی که کودک شروع به خط خطی کردن‌های (به ظاهر) بدون تفکر می‌کند تا کشیدن نقاشی با قلم می‌توان مشاهده کرد. به طور مثال دایره نمادی از هویت وجودی خود است و یا هنگامی که مربعی دایره‌ای را محاط می‌کند، تصویر ذهنی بسیط، نمادی از احساس خود در ارتباط با دیگران است و اولین تصویر

ذهنی از یکپارچگی است (سیمون، ۱۹۹۷).^۱

بررسی پژوهش‌های اخیر دربارهٔ نماد و نمادپردازی

این پژوهش‌ها نقش نمادها و نمادپردازی را در ابعاد مختلفی مورد بررسی قرار داده‌اند؛ اما همهٔ آنها بیانگر این واقعیت است که امروزه پژوهشگران بیش از پیش به نقش نمادها و نمادپردازی و اهمیت آن در زندگی روانی کودکان و نوجوانان و جوانان پی برده‌اند. به طرز مثال بسیاری از این پژوهشگران معتقدند که در امر تعلیم و تربیت باید بیش از پیش به اهمیت نمادها و نمادپردازی توجه کرد و مسئله کاربرد نمادها در یادگیری و پرورش فکری افراد را مطرح می‌نمایند. در ادامه به بعضی از این پژوهشها به اختصار اشاره می‌شود.

در پژوهشی اثر نماد تصویری بر فعالیت‌های خواندن کودکان پیش‌دستانی به جای فعالیت‌های رسمی و معمولی خواندن بررسی شد. نتایج پژوهش نشان داد که فعالیت‌های مبتنی بر نمادهای تصویری اثر مثبت و معناداری بر فعالیت‌های خواندن کودکان و گرایش آنها به سوی کتاب خواندن دارد (لپاژه ۲ و میلز، ۱۹۹۰).

در پژوهش دیگری، از رایانه برای پردازش نمادها استفاده شد. ۲۲ آزمودنی گنگ آموزش داده شدند که از نمادهای رایانه‌ای برای بیان مقاصد خود استفاده کنند. یافته‌های این پژوهش نشان داد، که در مقایسه با گروه کنترل که از روش‌های معمول استفاده می‌کردند، گروه آزمایشی در درک زمان و بازشناسی نمادها به مراتب بهتر عمل می‌کنند. (اسگوترپه^۲ و لی چانگ^۴، ۱۹۸۸).

در پژوهشی با عنوان "زبان و بازی کودکان و سواد اولیه" نقش زبان و بازی در فرآیندهای استفاده از نماد مورد بررسی قرار گرفته است. پژوهشگران روابط بین رشد و تحول بازی و زبان را بررسی کرده‌اند. آنها نشان می‌دهند که بازی و سواد اولیه مشابهت‌های عمل و بافت اجتماعی را بین خود تقسیم می‌کنند و به همین سبب است که

1.Simon

2.Lapage & mills

3.Osguthorpe

4.Lichang

این هر دو کودکان را برای فرآیندهای استفاده از نماد آماده می‌کنند (پلی‌گرینی ۱ و گالدا ۲، ۱۹۹۰).

پژوهشگران دیگر نیز به اهمیت نقش هنر و بازی در ایجاد نماد و نمادپردازی تأکید کرده‌اند برای مثال دیسون^۳ (۱۹۹۰) بر اهمیت هنر و بازی در نمادپردازی تأکید می‌کند. وی معتقد است کودکان با استفاده از نمادها تجارب خود از دنیای اطراف را بیان می‌کنند.

همین‌طور در پژوهشی با عنوان "بازی به منزله چارچوبی برای بروز نمادهای اولیه" به نقش بازی و اهمیت روابط بازی و نمادپردازی توجه می‌شود. در این پژوهش سعی شده است بین جنبه‌های شخصی فرد، نظریه‌های شناختی، و بافت اجتماعی - فرهنگی پلی زده شود و ارتباطات این سه جنبه در نمادپردازی روشن گردد. پژوهشگر معتقد است که نماد شبکه اجتماعی از معانی است و معنای آن از بافت خاص خود و ارتباط آن با سایر زمینه‌ها به دست می‌آید. مطالعه این پژوهشگر مطالعه‌ای طولی است و روابط نوزادان و مادران را از ده ماهگی تا ۳۰ ماهگی مورد بررسی قرار داده است نتایج بر اساس اپیزودها، توصیف فعالیت‌ها و فراوانی مقوله‌ها تحلیل شده است و پژوهشگر نشان می‌دهد که بر اساس وجود روابط بین بافت اجتماعی، بازی، و معانی مرتبط با آن است که نمادها در ذهن کودک ساخته و برقرار می‌شوند (انکوینترا^۴، ۱۹۹۴).

در پژوهش دیگری اهمیت و نقش نماد در شناخت دنیای اطراف نمایانده شده است. این پژوهش نشان می‌دهد که یادگیری تصویرسازی ذهنی قدم اساسی برای نمادپردازی در دوران اولیه کودکی محسوب می‌گردد (وایت^۵، ۱۹۹۳).

همچنین در پژوهشی درباره نماد لباس، پژوهشگر نشان می‌دهد که دانش آموزان دبیرستانی از لباس و لباس پوشیدن به منزله نمادی برای خود و هویت خود استفاده می‌کنند. لباس نمادی برای ابراز وجود، احساس تعلق فرد به یک گروه، و هماهنگی با همسالان است. در این پژوهش داده‌ها بر اساس مشاهدات مستقیم، مصاحبه، و تحلیل

1- Pellegrini

2. Galda

3. Dyson

4. Encuentra

5. White

تعاملی نمادی تصاویر مورد بررسی و تحلیل قرار گرفته است (گادسون، ۱۹۹۷). همچنین در پژوهشی نقش و اهمیت نماد در اصلاح و بهبود بخشیدن کیفیت دبیرستان جامع مورد بررسی قرار گرفته است. پژوهشگر نشان می‌دهد که بین فرهنگ سازمانی و نمادها و اثربخشی روابط مستحکمی وجود دارد و استفاده از نمادها و شناسایی آنها منجر به بهبود و کیفیت دبیرستان جامع در شهر لندن می‌گردد (نیوتن، ۲، هویل، ۳، ۱۹۹۴).

در پژوهش دیگری ابزارهای نمادسازی نزد کودکان خردسال مطالعه شده است. این پژوهش مطالعه‌ای بین‌المللی بود و متخصصان کودک از ۴۱ کشور جهان درباره ابزارهای نمادسازی به منزله محصولات فرهنگی مورد بررسی قرار گرفتند. یافته‌ها نشان داد که ابزارهای نمادسازی سطوح رشد و تحول انسانی را در آن جوامع منعکس می‌کنند. در ابزارهای نمادسازی، ارتباط عواملی مانند محل اقامت، موقعیت اقتصادی و اجتماعی، سطح تحصیلات والدین و معلمان، و امکانات تجاری در اغلب کشورها نمایان گردید. (ردیک، ۴، ۱۹۹۵).

نیاز به امنیت^۵

بر اساس طبقه‌بندی هرمی مازلو^۶ از نیازها و انگیزه‌های انسان، نیاز به امنیت در دومین رده قرار دارد. از نظر مازلو، شدت و ضعف نیازهای مختلف در افراد متفاوت است و برخی بیشتر تحت تأثیر و سلطه دست‌های از نیازها هستند. نیاز به امنیت از جمله نیازهایی است که سهم عمده‌ای در رشد و سلامت افراد ایفا می‌کند. این نیاز که بنا بر نظر روان‌شناسان از دوره شیرخوارگی شروع می‌شود در سراسر حیات آدمی نقش اساسی دارد و بر رفتارهایش تأثیر می‌گذارد. از عوامل تأمین‌کننده حس امنیت برای کودکان کسب محبت است و عوامل دیگر چون مورد قبول بودن و ثبات و یکنواختی روابط در ایجاد حس امنیت در کودکان مؤثرند. در زندگی و رشد کودک عواملی چون

1.Gadson

2.Newton

3.Hoyle

4.Readdick

5.Need for security

6.Maslow

توجه و علاقه‌مندی والدین به وی روابط صمیمانه پدر و مادر با یکدیگر برای ایجاد امنیت در کودک لازم است. اگر محیط خانواده به عللی از جمله مخالفت‌های شدید، طولانی، و مکرر پدر و مادر با یکدیگر از جو عاطفی توأم با آرامش و اطمینان برخوردار نباشد کودک احساس ایمنی خود را از دست می‌دهد و با مشکلات روانی مواجه خواهد شد. از عوامل نامطلوب می‌توان به از دست دادن یکی از والدین و یا هر دوی آنها، اعتیاد، و یا دیگر شرایط ایجاد تزلزل در خانواده اشاره کرد. همچنین تحمیل کارهای سخت و خارج از توان کودک فقر اقتصادی به صورتی که موجب محرومیت‌های پیری و به هم خوردن فضای مطلوب عاطفی و تعادل رفتاری اعضای خانواده گردد به احساس ایمنی کودک آسیب می‌رساند. نیاز به امنیت اقتصادی، چون نیاز به امنیت عاطفی در دیگر سال‌های زندگی نیز مشهود است.

انگیزه امنیت^۱

نیاز به امنیت همواره از نیازهای اصلی و اساسی انسان به شمار رفته است. در سلسله مراتب انگیزه مزلو نیاز به امنیت بلافاصله پس از نیازهای فیزیولوژیک قرار دارد. به عبارت دیگر، در هر فرد پس از آنکه نیازهای فیزیولوژیک مانند نیاز به هوا، غذا و آب ارضا شد، بلافاصله نیاز به امنیت مطرح می‌شود.

به هر حال، از دیدگاه مزلو نیاز به امنیت یعنی نیاز به داشتن محیطی امن و با ثبات و شرایطی که خالی از تهدید و خطر باشد. مزلو (۱۳۷۲) معتقد است که یکی از نشانه‌های نیاز به امنیت در کودک آن است که وی آن نوع فعالیت‌های عادی و یکنواختی را ترجیح می‌دهد که آرامش او را برهم نزنند.

رفتارهایی که برای کودک تهدید به شمار می‌آید باعث می‌شود که کودک دنیا را غیرقابل اعتماد و ناایمن و غیرقابل پیش‌بینی محسوب کند. به هر حال، همه کودکان دنیایی امن، منظم، قابل پیش‌بینی، قانونی و سازمان یافته را ترجیح می‌دهند، آنها مایلند والدین یا حامیان نیرومندی داشته باشند که آنها را در مقابل آسیب‌ها محافظت کند.

مزلو معتقد است که گستره نیاز به امنیت در افراد بزرگسال وسیع‌تر از آن چیزی است

که تصور می‌رود، برای مثال، گرایش به داشتن دین یا فلسفه‌ای جهانی که جهان و مردم آن را به شکل کلیتی معنی‌دار، منسجم، و رضایت‌بخش سازمان دهد، تا حدودی به انگیزه امنیت‌طلبی مربوط می‌شود. به هر حال هر زمان که جامعه با هرج و مرج، آشفتگی، ظلم و بی‌قانونی روبرو شود. مسئله نیاز به امنیت حتی در افراد بزرگسال به صورت یک نیاز اصلی و برجسته درمی‌آید که برای رفع آن باید حرکت‌های اصلاحی را در سطح جامعه گسترش داد.

مفاهیم مرتبط با امنیت^۱

برای روشن شدن مضمون امنیت بیان مفاهیم زیر الزامی است:

الف. امنیت، حالتی که در آن احتیاجات و خواسته‌های شخص ارضا می‌شود. احساس ارزش شخصی، اطمینان خاطر، اعتماد به نفس، و پذیرش از طرف گروه نیز به معنای امنیت است.

ب. امنیت عاطفی^۲، حالتی را گویند که در آن شخص احساس امنیت می‌کند از اینکه نیازهای عاطفی وی، به ویژه احتیاج به دوست داشته شدن، ارضا می‌شوند شعاری‌نژاد، ذیل واژه

ج. ناایمنی^۳، احساس درماندگی، بی‌حفاظتی، و نابسندگی در مقابل اضطراب‌های چندگانه ناشی از بلاتکلیفی درباره اهداف، ایده‌آل‌ها، توانایی‌ها، و روابط با دیگران (پورافکاری، ذیل واژه).

هدف و سؤال‌های پژوهش

به دنبال مطالبی که درباره اهمیت نمادها و نقش آنها در زندگی اجتماعی بیان شد و ارتباطی که میان نمادها، انگیزه‌ها، و رفتار انسان‌ها وجود دارد و نیز از سوی دیگر با توجه به اهمیتی که مفهوم و احساس امنیت نزد نوجوانان و آینده‌سازان این کشور دارد هدف این پژوهش دستیابی بر نمادها و نشانه‌های تداعی‌کننده مضمون امنیت نزد

نوجوانان و جوانان شهر تهران است. هدف فرعی نیز بررسی تفاوت نشانه‌ها و نمادها از نظر جنسیت، مقطع تحصیلی، و منطقه جغرافیایی است.

با توجه به هدف‌های پژوهش، سوال‌های پژوهش حاضر عبارتند از:

۱. نشانه‌ها و نمادهای امنیت نزد نوجوانان و جوانان کدام است؟

۲. آیا نشانه‌ها و نمادهای امنیت از نظر جنسیت، مقطع تحصیلی، و منطقه جغرافیایی

متفاوت است؟

آزمودنی‌ها

نمونه پژوهش عبارت است از ۱۰۰۲ دانش‌آموز دختر و پسر مقاطع تحصیلی راهنمایی و دبیرستان شهر تهران که از این تعداد ۳۹۹ نفر دانش‌آموز دوره راهنمایی و ۶۰۳ نفر دانش‌آموز دوره دبیرستان شامل ۵۰۶ پسر و ۴۹۶ دختر هستند. این تعداد با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شده‌اند. بدین ترتیب که پنج منطقه آموزش و پرورش بر اساس موقعیت جغرافیایی، اقتصادی-اجتماعی، و فرهنگی از میان مناطق بیست‌گانه انتخاب شدند؛ سپس از هر منطقه چهار مدرسه به صورت تصادفی انتخاب و در مرحله بعد اعضای گروه نمونه به صورت تصادفی از مدارس مورد اشاره انتخاب شدند.

ابزار گردآوری داده‌ها

ابزار پژوهش شامل یک پرسشنامه محقق ساخته است که با توجه به مضمون امنیت تدوین شده است. در این پرسشنامه در خصوص توصیف و تعریف امنیت، ارتباط امنیت با اشخاص، اماکن، صداها، رنگ‌ها، شکل‌های هندسی، اوقات شبانه روز و واژه‌های متضاد با آن، و همچنین تجارب فردی در خصوص دستیابی یا دست نیافتن به امنیت پرسش‌هایی طراحی شده است. لازم به ذکر است که این پرسشنامه دارای یک برگ مشخصات فردی شامل جنسیت، مقطع تحصیلی، شغل و تحصیلات والدین، سن و جز آن نیز دارای ۱۳ سؤال باز درباره امنیت و احساس امنیت است.

شما امنیت را چگونه توصیف می‌کنید؟؛ با چه کسانی بیشتر احساس امنیت

می‌کنید؟؛ این افراد چه مشخصاتی دارند؟ به نظر شما چه کسانی بیشترین امنیت را در

جامعه دارند؛ به نظر شما مکان‌های امن کجایند و چه مشخصاتی دارند و مانند آن

یافته های پژوهش

با توجه به حجم گسترده یافته های پژوهش در هر جنبه از مضمون امنیت در اینجا از ارائه جداول متعدد خودداری شده است و صرفاً خلاصه‌ای از نتایج و یافته‌های مرتبط ارائه گردیده است.

افرادی که دانش آموزان با آنان احساس امنیت می‌کنند

دانش آموزان در پاسخ به این سؤال به ترتیب فراوانی افراد زیر را ذکر کرده‌اند: افراد خانواده، دوستان صمیمی، افراد دلسوز و نیکوکار و مورد اعتماد، افراد آرام و بی‌ریا که در کنارشان آرام می‌گیریم، مسئولان مدرسه و مربیان باشگاه، افراد با تجربه، و مأموران امنیتی.

بررسی پاسخ‌های دانش آموزان (۲۵۹ نفر) نشان می‌دهد که خانواده (۳/۴۸ درصد) دوستان صمیمی (۲/۲۱ درصد) و افراد دلسوز، نیکوکار، و مورد اعتماد (۴/۱۰ درصد) از بیشترین کسانی هستند که دانش آموزان با آنها احساس امنیت می‌کنند.

بررسی همخوانی پاسخ‌های دانش آموزان بر اساس آزمون مجذور کای در مقاطع راهنمایی و متوسطه، دانش آموزان دختر و پسر، و دانش آموزان مناطق شمالی و جنوبی تفاوت معناداری در سطح (۰/۰۵ > P) دیده نشد.

کسانی که از نظر دانش آموزان بیشترین امنیت را در جامعه دارند

دانش آموزان در پاسخ به این سؤال به ترتیب فراوانی افراد زیر را ذکر کرده‌اند: سران مملکتی و طرفداران آنها و نیروی انتظامی، افراد خداترس، افراد تحصیل کرده و موفق، کسانی که مشغول کارهای خود هستند و به دیگران کاری ندارند، سرمایه داران و افراد بانفوذ، افراد سالم و کسانی که کار خلاف نمی‌کنند، بزرگترهای خانواده، نیکوکاران، افرادی که ثروتی متوسط دارند، کسانی که زندگی راحتی دارند، خویشاوندان که کنار هم‌دیگرند، و هیچکس.

بررسی پاسخ‌های دانش آموزان (۱۹۴ نفر) نشان می‌دهد که به نظر دانش آموزان،

سران مملکتی و طرفداران آنها و نیروی انتظامی (۲۱/۶ درصد)، افراد خداترس (۱۱/۳ درصد)، افراد تحصیل کرده و موفق که طرفداران زیادی دارند (۸/۲ درصد) و کسانی که مشغول کار خود هستند و به دیگران کاری ندارند (۸/۲ درصد) بیشترین امنیت را در جامعه دارند.

بررسی همخوانی پاسخ‌های دانش‌آموزان بر اساس آزمون مجذور کای تفاوت معناداری را بین مقطع راهنمایی و متوسطه، دانش‌آموزان دختر و پسر، و مناطق شمالی و جنوبی شهر تهران در سطح (P > ۰/۰۵) نشان نداد.

مکان‌های امن از نظر دانش‌آموزان

دانش‌آموزان در پاسخ به این سؤال به ترتیب فراوانی مکان‌های زیر را ذکر کرده‌اند. خانه، مدرسه، مکان آموزشی، مسجد، هیئت، سینما و محیط تفریحی، همه‌جا، هیچ‌جا، مکانی که به ما آسیب نرسد، جایی که روابط عاطفی و وفاداری هست، جای تمیز و بی‌خطر، مکان عمومی، جای آرام و بی‌سر و صدا، کانون گرم خانواده، و..

بررسی پاسخ‌های دانش‌آموزان (۲۴۹ نفر) نشان می‌دهد که دانش‌آموزان از خانه (۴۰/۲ درصد)، مدرسه و مکان آموزشی (۱۶/۱ درصد)، مسجد و هیئت (۱۰/۴ درصد) و سینما و محیط تفریحی (۸ درصد) به منزله مکان‌هایی که بیشترین امنیت را دارند، نام برده‌اند.

بررسی همخوانی پاسخ‌های دانش‌آموزان بر اساس آزمون مجذور کای تفاوت معناداری را در سطح (P > ۰/۰۵) بین دانش‌آموزان مقاطع راهنمایی و دبیرستان، دانش‌آموزان دختر و پسر، و دانش‌آموزان مناطق شمالی و جنوبی شهر تهران نشان نداد.

اوقاتی از شبانه روز که دانش‌آموزان احساس امنیت بیشتری می‌کنند

دانش‌آموزان در پاسخ به این سؤال به ترتیب فراوانی اوقات زیر را ذکر کرده‌اند: شب، صبح، ظهر و عصر، زمانی که در کنار خانواده‌ام هستم، وقت استراحت، همیشه، وقت مدرسه، وقت طلوع و غروب، وقتی با دوستان در مکان عمومی هستم، هیچ وقت، وقت نماز، و در تنهایی.

بررسی پاسخ‌های دانش‌آموزان (۲۱۰ نفر) نشان می‌دهد دانش‌آموزان شبها

(۲۰/۵ درصد)، صبحها (۱۸/۱ درصد)، ظهرها و عصرها (۱۳/۳ درصد)، زمانی را که در کنار خانواده هستند (۱۰ درصد) و وقت استراحت (۱۰ درصد) را بیشترین اوقاتی دانسته‌اند که احساس امنیت می‌کنند.

بررسی همخوانی پاسخ‌های دانش‌آموزان بر اساس آزمون مجذور کای تفاوت معناداری را در سطح ($P < 0/1$ ، $df = 10$ ، $\chi^2 = 16/23$) بین مقاطع راهنمایی و متوسطه نشان داد. دانش‌آموزان مقطع راهنمایی در مقابل دانش‌آموزان دبیرستانی بیشتر بر صبحها (۲۸/۲ درصد در برابر ۱۲/۹ درصد)، زمانی که در کنار خانواده هستند (۱۱/۳ درصد در برابر ۹/۴ درصد)، وقت مدرسه (۷ درصد در برابر ۲/۹ درصد) تأکید کرده‌اند.

همچنین تفاوت معناداری بین دانش‌آموزان دختر و پسر بدست آمد. ($P < 0/1$ ، $df = 10$ ، $\chi^2 = 17/20$) دختران بیشتر بر شب (۲۲/۱ درصد در برابر ۱۸/۹ درصد)، ظهر و عصر (۱۸/۳ درصد در برابر ۸/۵ درصد)، و زمانی که در کنار خانواده هستند (۶/۶ درصد به ۱/۹ درصد) تأکید کرده‌اند.

اما آزمون مجذور کای تفاوت معناداری را بین فراوانی پاسخ‌های دانش‌آموزان مناطق شمالی و جنوبی در سطح ($P > 0/05$) نشان نداد.

دانش‌آموزان در پاسخ به این سؤال که امنیت را با چه چیزها و رنگ‌هایی نقاشی می‌کنند به ترتیب فراوانی موارد زیر را ذکر کرده‌اند:

رنگ‌های روشن، مناظر طبیعی، کانون گرم خانواده یا کانون دوستان، محیط آرام و خلوت، قابل نقاشی نیست، رنگهای تیره، محیطی با تمام امکانات، مدرسه، حصار، مسجد، محل راز و نیاز، و سازمان پلیس.

بررسی همخوانی پاسخ‌های دانش‌آموزان مقاطع راهنمایی و متوسطه (۲۲۶ نفر) و مناطق شمالی و جنوبی شهر تهران تفاوت معناداری را در سطح ($P > 0/05$) نشان نداد. ولی آزمون مجذور کای تفاوت معناداری را بین پاسخ‌های دانش‌آموزان دختر و پسر نشان داد ($P < 0/05$ ، $df = 10$ ، $\chi^2 = 19/35$). دختران در مقایسه با پسران به کانون گرم خانواده و یا کانون دوستان (۱۴/۸ درصد به ۹/۲ درصد)، محیط ساکت، آرام و خلوت (۱۰/۲ درصد به ۴/۱ درصد)، محیطی با تمام امکانات (۷ درصد به ۳/۱ درصد)، مدرسه (۷/۸ درصد به ۱ درصد)، توجه بیشتری کرده‌اند در حالی که پسران در مقایسه با

دختران به رنگ‌های روشن (۹/۴۳ درصد در برابر ۲۵ درصد) تأکید بیشتری کرده‌اند. شکل‌های هندسی که بیشترین احساس امنیت را در دانش‌آموزان ایجاد می‌کنند دانش‌آموزان در پاسخ به این سؤال به ترتیب فراوانی اشکال زیر را ذکر کرده‌اند: دایره، مربع، مستطیل، مکعب، هیچکدام، مثلث، منشور، چند ضلعی منتظم، شکل‌های غیر هندسی، هرم، بیضی، لوزی، و دوزنقه.

بررسی همخوانی پاسخ‌های دانش‌آموزان مقطع راهنمایی و دبیرستان (۱۸۳ نفر) تفاوت معناداری را در سطح (۰/۰۵) $P >$ نشان نمی‌دهد؛ اما آزمون مجذور کای تفاوت معناداری را در سطح (۰/۱) $P <$ بین پاسخ‌های دانش‌آموزان دختر و پسر نشان می‌دهد. دختران بیشتر بر دایره (۴۴ درصد در برابر ۲۵ درصد)، مربع (۴/۲۶ درصد در برابر ۵/۱۸ درصد) تأکید کرده‌اند. همچنین بررسی همخوانی پاسخ‌های دانش‌آموزان مناطق شمالی و جنوبی شهر تفاوت معناداری را در سطح (۰/۱) $P <$ نشان می‌دهد. مناطق جنوبی در مقایسه با مناطق شمالی بر دایره (۴/۴۳ درصد در برابر ۲۸ درصد)، مربع (۲۵ درصد در برابر ۶/۲۰ درصد) تأکید بیشتری کرده‌اند.

صداهایی که دانش‌آموزان امنیت را با آن احساس می‌کنند

دانش‌آموزان (۲۱۰ نفر) در پاسخ به این سؤال به ترتیب فراوانی صداهای زیر را ذکر کرده‌اند:

صدای آرام بخش و ملایم، موسیقی، ترانه، به‌خصوص موسیقی آرام‌بخش، صدای باران و رودخانه، صدای بستگان، صدای موسیقی تند، صدای پرندگان، صدای مهر و محبت، صدای کسی که به او اعتماد داریم، تلاوت قرآن و مناجات، صدای فرآورده‌های صنعتی چون اتومبیل، و سکوت.

آزمون مجذور کای تفاوت معناداری را در سطح (۰/۰۵) $P >$ بین پاسخ‌های دانش‌آموزان مقطع راهنمایی و متوسطه و همچنین مناطق شمالی و جنوبی نشان نداد؛ ولی بررسی همخوانی پاسخ‌های دانش‌آموزان دختر و پسر درباره صداهای تفاوت معناداری را (۰/۰۰۱) $P <$ ، $df=9$ ، $\chi^2=32/56$ نشان داده است. پسران در مقایسه با دختران به صدای آرام بخش و ملایم (۳/۳۱ درصد در برابر ۵/۱۸ درصد) و صداهای صنعتی چون اتومبیل (۵/۷ درصد به ۰ درصد) بیشتر تأکید کرده‌اند، در حالی که دختران

در مقایسه با پسران از صداهای طبیعی چون باران، رودخانه و مانند آن (۱/۲۳ درصد به ۵/۷ درصد)، صدای بستگان (۸/۱۳ درصد به ۵/۷ درصد)، صدای موسیقی تند (۲/۹ درصد به ۸/۳ درصد) و صدای پرندگان (۷/۷ درصد به ۸/۳ درصد) تأکید کرده‌اند.

چیزهایی که امنیت دانش‌آموزان را به خطر می‌اندازد

دانش‌آموزان (۲۱۰ نفر) در پاسخ به این سؤال به ترتیب فراوانی موارد زیر را ذکر کرده‌اند: بلایای طبیعی و فقر، برخوردهای نامتعارف اجتماعی، ماهواره، تجاوز به اموال، دوستان بد، افراد فاسد و کثیف، صدای بلند و حرکات تند، افراد تندخو، اجرا نشدن قانون، جنگ، دعوا، درگیری، ترس، لو رفتن، ارتباط با دوستان، هیچ چیز، مکان‌های تاریک و مخروبه، گناه، دور بودن از خدا، و حیوانات

آزمون آماری مجذور کای تفاوت معناداری را در سطح (۰/۰۵ > P) بین دانش‌آموزان مقاطع راهنمایی و متوسطه و همین‌طور دختر و پسر نشان نداد ولی تفاوت معناداری (۰/۰۵ < P، $\chi^2 = 20/78$ ، $df = 11$) بین پاسخ‌های دانش‌آموزان مناطق شمالی و جنوبی مشاهده شد. دانش‌آموزان مناطق جنوبی تأکید بیشتری بر بلایای طبیعی و فقر (۳/۲۳ درصد در برابر ۱۰ درصد)، تجاوز به اموال، دوستان بد (۱/۱۴ درصد در برابر ۹/۸ درصد) اجرا نشدن قانون (۸/۱۰ درصد به ۴/۴ درصد)، ترس و لو رفتن، ارتباط با دوستان (۳/۸ درصد در برابر ۳/۳ درصد) داشتند.

مکانهایی که دانش‌آموزان در آنجا احساس ناامنی می‌کنند

دانش‌آموزان (۲۰۲ نفر) در پاسخ به این سؤال به ترتیب فراوانی اماکن زیر را ذکر کرده‌اند: خیابان خلوت در تنهایی، مکان‌های تاریک، مخروبه، قبرستان، مکان‌های فاسد کننده اخلاق، دفتر مدرسه، کمیته، جایی که افراد ناآشنا باشند و یا از نظر اخلاقی متفاوت باشیم، در مکانی که بی‌ایمانی موج می‌زند، مکان‌های تفریحی، مهمانی، خانه‌ای پراز مشکلات اخلاقی، محیط‌های طبیعی مانند جنگل، جامعه، دور از خانواده، و جایی که حیوانات زیادی باشد.

آزمون مجذور کای تفاوت معناداری بین پاسخ‌های دانش‌آموزان مقاطع راهنمایی و

دبیرستان و مناطق شمالی و جنوبی نشان نداد، ولی بین پاسخ‌های دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معناداری ($P < 0/1$ ، $df = 10$ ، $x^2 = 17/67$) مشاهده شد. بیشترین تفاوت بین پاسخ‌های دختران و پسران در مکان‌هایی مانند خیابان خلوت، تنهایی (۲۵ درصد در برابر ۱۹/۴ درصد)، مکانهای فاسدکننده اخلاق (۸/۷ درصد در برابر ۱۵/۳ درصد)، دفتر مدرسه، کمیته (۹/۶ درصد در برابر ۱۳/۳ درصد)، جایی که افراد ناآشنا باشند و یا از نظر اخلاقی متفاوت باشیم (۶/۷ درصد در برابر ۱۲/۲ درصد)، و خانه‌ای پر از مشکلات اخلاقی (۷/۷ درصد در برابر ۱ درصد) مشاهده می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش درباره مضمون امنیت نشان داد که دانش‌آموزان در توصیف امنیت به ترتیب به آرامش و آسودگی خاطر (۳۲/۴ درصد) تضمین مالی، جانی، و عاطفی (۲۰/۳ درصد) و پاسخ‌های مربوط به بودن در کنار خانواده یا دوستان (۹/۳ درصد) اشاره کرده‌اند، و در مجموع بیشترین سهم به این مقوله اختصاص داده شده است (۶۳ درصد). دانش‌آموزان در پاسخ به سؤال افرادی که با آنها احساس امنیت می‌کنند نیز پاسخ‌های خود را به ترتیب به خانواده، دوستان صمیمی، و افراد دلسوز اختصاص داده‌اند (۴۸/۳ درصد). به عقیده دانش‌آموزان، سران مملکتی و نیروهای انتظامی افرادی هستند که بیشترین امنیت را در جامعه دارند (۲۱/۶ درصد). این افراد به سبب موفقیت شغلی و اجتماعی صاحبان بیشترین امنیت در جامعه شناخته شده‌اند. در مرتبه دوم افراد خداترس (۱۱/۳ درصد) به جهت اتصال و اتکال به نیروی الهی، دارای اقتدار روحی - روانی هستند، و امنیت زیادی در جامعه دارند. سومین رتبه اختصاص به افراد تحصیل کرده و موفق دارد. این افراد به دلیل حمایت‌های ذهنی و عملی خود امنیت دارند (۸/۲ درصد) و موفقیت این گروه در ایجاد امنیت به سبب قابلیت‌های فردی آنان است. در ارتباط با مکان‌های امن بیشترین فراوانی مربوط به خانه (۴۰/۲ درصد)، سپس مدرسه (۱۶/۱ درصد)، و در مرتبه سوم مسجد (۱۰/۴ درصد) است. در واقع ۶۶ درصد پاسخ‌ها مربوط به این سه مکان می‌شود که در خور توجه است. این یافته‌ها با توجه به شرایط فرهنگی منطقی به نظر می‌رسد زیرا در این سنین نوجوانان بیشترین اوقات خود را در منزل به سر می‌برند. حتی خانواده‌ها و اولیاء نیز همواره منزل و خانه را

به منزله امن‌ترین مکان برای نوجوانان ترسیم می‌کنند و از نوجوانان انتظار دارند که بیشتر اوقات بعد از مدرسه را در خانه بگذرانند. والدین معمولاً نوجوانان را برای خروج از منزل و رفتن به مکان‌های دیگر کنترل می‌کنند ولی زمانی که نوجوانان به مدرسه یا مسجد می‌روند اضطراب و نگرانی چندانی نشان نمی‌دهند و این دو مکان عمدتاً مورد تأیید افراد خانواده است. به نظر می‌رسد این علائق و نگرش‌ها از طرف نوجوانان مورد مطالعه نیز پذیرفته شده است. درباره اوقاتی از شبانه روز که دانش‌آموزان احساس امنیت بیشتری می‌کنند، بالاترین فراوانی مربوط به شب است (۲۰/۵ درصد). علی‌رغم آنکه تاریکی ممکن است برای فرد ناامنی به وجود آورد، در اینجا دانش‌آموزان به علت قرار گرفتن در کنار افراد خانواده احساس امنیت بیشتری می‌کنند. همانطور که پیش‌تر نیز بیشترین احساس امنیت بعد از شب، به ترتیب صبح (۱۸/۱ درصد) و ظهر و عصر (۱۳/۳ درصد) است. بدیهی است اگر فراوانی زمان‌هایی که فضای زندگی از نور خورشید برخوردار است با همدیگر جمع شود در مجموع بیشترین احساس امنیت در زمانی است که فضا روشن و نورانی است؛ و این امر بدیهی است چون بسیاری از جرایم مانند سرقت و دزدی در هنگام شب رخ می‌دهد و در هنگام روز رفتار افراد بیشتر قابل کنترل و مهار شدن است.

در مورد چیزها و رنگ‌هایی که دانش‌آموزان امنیت را با آن نقاشی می‌کنند، بیشترین پاسخها مربوط به رنگ‌های روشن است (۳۳/۲ درصد). رنگ‌های روشن عاملی برای تقویت حس امنیت در نزد نوجوانان و جوانان است. مناظر طبیعی در مرتبه دوم قرار دارد (۱۳/۳ درصد) زیرا با توجه به ترکیب بندی رنگ‌ها و فضا امنیت زا هستند و دانش‌آموزان در گستره افق احساس امنیت می‌کنند. درباره شکل‌های هندسی که بیشترین احساس امنیت را در دانش‌آموزان ایجاد می‌کنند، دایره ۳۴/۴ درصد مربع (۲۲/۴ درصد) و مستطیل (۴/۱۰ درصد) به خود اختصاص داده است. این نتایج از لحاظ فرهنگی نیز صادق است زیرا در فرهنگ شرقی اصولاً دایره نشانه تمامیت هستی و رمز کمال محسوب می‌گردد.

در زمینه صداهایی که دانش‌آموزان امنیت را با آن احساس می‌کنند، صدای آرام و ملایم بیشترین پاسخ دانش‌آموزان را به خود اختصاص داده است (۲۳/۳ درصد)، موسیقی و ترانه‌های آرام بخش و صدای باران و رودخانه (۱۷/۱ درصد)

به صورت مساوی رتبه های بعد را دارند.

اما دربارهٔ چیزهایی که امنیت دانش‌آموزان را به خطر می‌اندازد تفاوت معناداری در بین فراوانی پاسخ‌های دانش‌آموزان مناطق شمالی و جنوبی شهر تهران مشاهده گردید و اشارهٔ بیشتر دانش‌آموزان مناطق جنوبی به بلایای طبیعی و فقر به منزلهٔ چیزهایی که امنیت آنان را به خطر می‌اندازد، حاکی از آسیب‌پذیری این گروه از دانش‌آموزان در برابر بلایای طبیعی و به‌خصوص فقر است. این در حالی است که دانش‌آموزان مناطق شمالی بیشتر بر تجاوز به اموال، دوستان بد (۱۴/۱ درصد) و اجرا نشدن قانون (۱۰/۸ درصد) تأکید کرده‌اند. در حالی که دانش‌آموزان مناطق جنوبی شهر اثر بلایای طبیعی و فقر را در زندگی خود مهم دانسته‌اند (۲۳ درصد) برای دانش‌آموزان مناطق شمالی این اثر به مراتب کمتر (۱۰ درصد) است. این یافته را می‌توان چنین تفسیر کرد که وقتی دانش‌آموزان نگرانی‌هایی دربارهٔ بلایای طبیعی و فقر نداشته باشند بهتر می‌توانند به مسائل اجتماعی، روابط اجتماعی، اجرای قوانین، و عدالت در جامعه بیاورند.

در نهایت دربارهٔ مکان‌هایی که دانش‌آموزان در آنجا احساس ناامنی می‌کنند تفاوت معناداری بین پاسخ‌های دانش‌آموزان دختر و پسر مشاهده شد. این یافته‌ها نشان می‌دهد که خیابان خلوت و تنهایی که بیش از یک چهارم پاسخ‌های دانش‌آموزان دختر را به خود اختصاص داده با ایجاد ناامنی آنان رابطه دارد. همچنین توجه بیشتر پسران به مکان‌های فاسدکننده در مقایسه با دختران، تأثیر این گونه مکان‌ها را در ایجاد مشکلات روانی و اخلاقی دوچندان می‌کند.

در کل یافته‌ها تصاویر روشنی از نماد و نمادپردازی مضمون امنیت را نزد نوجوانان و جوانان ارائه می‌کند که پاسخ‌های درخوری برای سؤال‌های پژوهش است. در خاتمه پیشنهاد می‌شود برای بسط و گسترش این بررسی (موضوع) پژوهش‌های دیگری در مقاطع سنی و تحولی متفاوت به ویژه دوران کودکی و دوران بزرگسالی انجام پذیرد و با نتایج این پژوهش مقایسه گردد.

مآخذ

پرون، م؛ پرون، ر. (۱۳۶۶). روان‌شناسی بالینی: آزمایش بالینی و فرآیند تشخیص. ترجمه پریخ دادستان،

محمود منصور. تهران: ژرف.

- پورافکاری، نصرت (۱۳۷۰). فرهنگ جامع روان‌شناسی - روانپزشکی و زمینه‌های وابسته. ذیل "دایرةالمعارف تشیع" (۱۳۶۸). ج ۲، ص
- شعاری نژاد، علی اکبر (۱۳۶۴). فرهنگ علوم رفتاری. ذیل "امنیت عاطفی"
- صفری معینی (۱۳۷۰). فرهنگ واژه‌ها و اصطلاحات مدیریت و سازمان. ذیل "سمبولیسم"
- فروم، اریک (۱۳۶۲). زبان از یاد رفته. ترجمه ابراهیم امانت. تهران: مروارید.
- کاپلان، هارولد؛ سادوک، بنیامین (۱۳۷۰). واژه نامه جامع روان پزشکی و روان‌شناسی. ترجمه محمود هگانپور و دیگران. ذیل "سمبل"
- مینگر، کارل (۱۳۴۴). اعجاز روانکاوی. ترجمه مشفق همدانی. تهران: فرانکلین.
- هیل، ناپلئون (۱۳۶۹). قدم به قدم به سوی ترقی و خوشبختی. ترجمه بهزاد رحمتی. تهران: نشر ارون.
- یونگ، کارل گوستاو (۱۳۷۱). روان‌شناسی ضمیر ناخودآگاه. ترجمه محمد علی امیری تهران: انقلاب اسلامی.
- Dyson, A.H. (1990). "Symbol Makers, Symbol Weavers: How Children Link Play, Pictures & Print". *Young Children*. Vol.45, No.2, PP. 50-57.
- Encuentra, Hernandez (1994). *Play as a Frame of Emergency of First Symbols*. Spain: Universitat Autonoma de Barcelona,
- Gadson, Timothy (1997). "The Perceived Influences that Impact Adolescent Dress & Identity: A Qualitative Study", *Dissertation Abstracts*, 1999.
- Gordon Allport. (1987). *Personality, A Psychological interpretation*. New York: Noct Ony co.
- Hernandez I Encuentra, Eulala (1994). "Play as a frame of emergency of first symbols". *Dissertation Abstracts*, 1999.
- Jung (1944). *L'Homme Ala Decouverte de Son Ame Geneve*.
- Klucirihohn, Flornce R.; Strodtbeck, F.L. (1961) *Variations in Value Orientation*. Evanston III Row/Peterson & Company.
- Lepage, Pamela; Mills, Jane (1990). "The Effect of a Picture Symbol Prereading Program on Preschool Children's Attitudes Toward Reading." *Child Study Journal*. Vol.20, No.1, PP. 55-65
- Lauer, Robert Hardd & Hander, W.H. (1977) *Social Psychology. The Theory & Application of Symbolic Interactionism*. Houghton Mifflin.
- Newton, Stuart; Hoyle, Eric (1994). *Culture & Survival: The Role of Symbol in Improving the Quality*

of a Comprehensive School. *School Organization*. Vol.14, No.2, PP. 309-19.

Osguthorpe, R.T.; Lichang, L.,(1988)."The Effects of Computerized Symbol Processor Instruction on the Communication Skills of Nonspeaking Students. *Augmentative & Alternative Communication*. Vol.4, No.1, PP. 23-34.

Pellegrini, A.D; Galda, L.,(1990)."Children's Play, Language, & Early Literacy". *Topics in Language Disorders*. Vol.10, No.3,PP. 76-88.

Readdic, C.A.(1995)."Young Children's Symbol Making Tools & Factors influencing their Availability, Selection, & Use: An International Survey". *International Journal of Early Years Education*. Vol.10, No.1, PP. 93-100.

Simon, R.M. (1997). *Symbolic Images in Art as Therapy*. London and New York:Routledge

Simon R.M. (1991). *The Symbolism of Style*. London: Routledge.

White, M.H.(1993)."Imagination in Learning: Learning to Imagine".*Early child Development & Care*.90, PP.99-111.

Winnicott, D.W.(1978). *Through Paediatrics To Psychoanalysis*. London: Hogarth.