

کودکان و حق آموزش

نگاهی به وضعیت آموزش کودکان در ایران
در دوران همه‌گیری بیماری کووید-۱۹



کمیته پژوهش
انجمن حمایت از حقوق کودکان
اردیبهشت ۱۴۰۰



کودکان و حق آموزش

نگاهی به وضعیت آموزش کودکان در ایران در دوران همه‌گیری بیماری کووید-۱۹

Children's right to education

A study of children's educational status in Iran over the COVID-19 pandemic

زیر نظر کمیته پژوهش انجمن حمایت از حقوق کودکان

تاریخ انتشار: اردیبهشت ۱۴۰۰

تهیه و تدوین (به ترتیب حروف الفبا): سمانه اصغری، ملیکا امین توکلی، میلاد صفایی، مهسا غلامعلی‌زاده، حمیدرضا واشقانی فراهانی، فاطمه یزدانی ویرایش و صفحه‌آرایی: یاسمین حشدری عکس روی جلد: معصومه مرادی

واژگان کلیدی: کودکان، حق آموزش، کرونا، آموزش مجازی، مهاجرت، فقر، معلولیت، جنسیت

- انجمن حمایت از حقوق کودکان با هدف تفهیم، تبلیغ و ترویج اصول پیمان‌نامه جهانی حقوق کودک در سال ۱۳۷۳ با مجوز ۱۱۳۳۸ از وزارت کشور در ایران تأسیس شده است.
- کلیه حقوق معنوی این متن متعلق به پدیدآورنده آن یعنی انجمن حمایت از حقوق کودکان است.
- هرگونه استفاده از این متن مشروط بر اینکه جنبه انتفاعی نداشته باشد، با ذکر نام انجمن حمایت از حقوق کودکان و نام نویسندگان و ویراستاران بلامانع است.
- هرگونه تغییر یا تحریف در این متن و نشر آن به‌همراه نشان و نام انجمن حمایت از حقوق کودکان، بدون اجازه انجمن حمایت از حقوق کودکان ممنوع است.
- تکثیر و چاپ این متن به‌قصد فروش یا بهره‌برداری مادی به هر طریق، بدون اجازه انجمن حمایت از حقوق کودکان ممنوع است.
- این متن صرفاً برای اهداف پژوهشی نوشته شده است و محتوای آن الزاماً نظرات انجمن حمایت از حقوق کودکان را منعکس نمی‌کند.

فهرست

۴	مقدمه
۶	درآمد
۹	تأمین حق آموزش به عنوان تعهد دولت
۱۰	چارچوب چهارگانه حق آموزش
۱۱	موجود بودن
۱۱	در دسترس بودن
۱۲	پذیرفتنی بودن
۱۲	قابل انطباق بودن
۱۳	حق آموزش در شرایط وقوع بحران
۱۵	حق آموزش در دوران همه گیری کووید-۱۹
۱۸	ابعاد پرورشی آموزش در دوران همه گیری کووید-۱۹
۲۰	سلامت جسم
۲۲	سلامت روان
۲۶	پیامدهای فقر بر حق آموزش در دوران همه گیری کووید-۱۹
۲۹	آموزش مجازی در دوران همه گیری کووید-۱۹
۳۰	موجود بودن: آموزش معلمان و امکانات آموزشی مهارتی
۳۰	دسترس پذیری: اینترنت، ابزارهای دیجیتال و برنامه شاد
۳۳	آموزش کودکان دارای معلولیت
۳۹	حق آموزش و کودکان مهاجر
۴۴	جنسیت و حق آموزش
۵۰	منابع

● مقدمه

با توجه به اهمیت وضعیت تحصیل کودکان در دوران همه‌گیری بیماری کووید-۱۹ و تغییرات گسترده در فرایند آموزش و آمار بالای ترک تحصیل کودکان، کارگروهی با عنوان بررسی وضعیت حق آموزش کودکان در دوران همه‌گیری کووید-۱۹ به سرپرستی ملیکا امین‌توکی در کمیته پژوهش انجمن حمایت از حقوق کودکان تشکیل شد و با مرور پژوهش‌های موجود و توجه به مسائلی که توسط فعالان در این حوزه برجسته شده بود پروپوزالی طراحی شد و با تشکیل تیمی چندنفره تقسیم کار صورت گرفت. انجام این کار به صورت جمعی، خصوصاً در شرایطی که به دلیل قرنطینه امکان برگزاری جلسات حضوری وجود نداشت، دشوار بود؛ هرکدام از ما شیوه‌های نگارش و همچنین پیش‌زمینه تحصیلی متفاوتی داشتیم و برای هماهنگی حداکثری نیاز به گفت‌وگو، رفت‌وبرگشت و اصلاح بخش‌های نگاشته‌شده بود، اما این مسیر دشوار با همدلی و مشارکت اعضا هموار شد.

در بخش تحلیلی این گزارش، برای تقویت نگاه چندبعدی به حق آموزش کودکان از «چارچوب چهارگانه حق آموزش»، که کاترین توماسفسکی طراحی کرده، استفاده شده است. گروه ترجمه کمیته پژوهش نیز برای تسهیل دسترسی به این منبع، در اسفندماه سال گذشته کتابچه معرفی این چارچوب را ترجمه و منتشر کرده است.

داده‌های موجود در این گزارش از اظهارات مقامات رسمی کشور و داده‌های رسمی استخراج شده و سپس مورد بررسی و تحلیل قرار گرفته است. با توجه به سرعت تغییرات اجتماعی در دوران همه‌گیری بیماری کووید-۱۹، ممکن است برخی آمارها و اطلاعات موجود در این گزارش در زمان انتشار این مجلد افزایش یا کاهش یافته باشند. همچنین، با وجود ضرورت توجه به مسائل کودکان



کار و کودکان محروم از آزادی، پرداختن به مسائل آموزشی این دو گروه از کودکان در این گزارش ممکن نشد. متأسفانه علاوه بر خلأهای آماری و اطلاعاتی، عدم دسترسی به کودکان کار در مناطقی به جز شهر تهران و برخی از مراکز استان‌ها، عملاً پرداختن به انواع کمتر دیده‌شده اما قابل توجه کار کودک، نظیر کار در مزارع، قالی‌بافی‌ها، بخش خدمات و کارگاه‌ها، را دشوار می‌کرد. بنابراین به دلیل گستردگی مسائل این حوزه پرداختن به وضعیت این کودکان نیازمند زمان و منابع بیشتر است و ضرورت دارد تا در گزارشی مجزا مشخصاً به وضعیت حق آموزش این کودکان پرداخته شود. در مورد مسائل آموزشی کودکان محروم از آزادی نیز با افراد متخصص در این حوزه مصاحبه‌هایی انجام شد. اما با توجه به اینکه آموزش این کودکان در کانون اصلاح و تربیت به صورت حضوری ادامه دارد و همه‌گیری بیماری کووید-۱۹ فرایند از پیش پُرچالش آموزش این کودکان را چندان متأثر نکرده است، تصمیم بر آن شد تا در آینده، طی گزارشی مجزا، به وضعیت آموزش کودکان محروم از آزادی پرداخته شود.

در پایان، لازم می‌دانیم از افرادی تشکر و قدردانی کنیم که اگر کمک‌ها و همراهی‌های بی‌دریغشان نبود، انتشار این گزارش میسر نمی‌شد؛ حمیدرضا واشقانی فراهانی که دلسوزانه از نخستین مراحل شکل‌گیری این پژوهش تا آخرین مراحل بازمینی محتوا در کنار اعضای گروه بود و ما را در این راه یاری کرد؛ فاطمه یزدانی، مسئول کمیته پژوهش که متعهدانه در نگارش و بازمینی این نوشتار همراه ما بود و با دقت و نکته‌سنجی خود از عیوب کار کاست. همچنین ضروری است از زحماتی که مهرانوش امیدوار، سارا اوقان، مهسا غلامعلی‌زاده، حنا هوشیار، متینه میرنظامی، شیوا شریف‌زاد، شایان بهزادی و حمیدرضا واشقانی فراهانی در کارگروه ترجمه کمیته پژوهش متقبل شده‌اند و با ترجمه متون موردنیاز برای تدوین این گزارش، همپای نگارندگان این نوشتار بودند، صمیمانه قدردانی کنیم. در پایان، از صبر و حوصله و دقت نظر یاسمین حشدری که ویرایش و صفحه‌آرایی این گزارش را بر عهده داشته است، سپاسگزاریم.

کارگروه حق آموزش کودکان در دوران همه‌گیری کووید-۱۹

کمیته پژوهش انجمن حمایت از حقوق کودکان

اردیبهشت ۱۴۰۰

● درآمد

برای تحلیل وضعیت حق آموزش کودکان در ایران در زمان بیماری کووید-۱۹، در ابتدا لازم است به مسئولیت‌های آموزشی و پرورشی دولت توجه شود. در این زمینه می‌توان به مجموعه اصول مندرج در قانون اساسی، ناظر بر حق تحصیل از جمله بندهای ۳، ۴، ۹ و ۱۴ از اصل سوم و نیز اصول ۱۹، ۲۰ و ۳۰ از فصل حقوق ملت اشاره کرد. کنوانسیون‌ها و تعهدنامه‌های بین‌المللی پذیرفته‌شده توسط دولت جمهوری اسلامی ایران از قبیل اعلامیه جهانی حقوق بشر، میثاق بین‌المللی حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی، کنوانسیون حقوق کودک، کنوانسیون ضد تبعیض در نظام تعلیم و تربیت سازمان یونسکو و اعلامیه جهانی «آموزش برای همه» در اجلاس داکار ۱۹۹۰ نیز از دیگر موارد مورد توجه است. در این اسناد، حق آموزش و پرورش بدون تبعیض مورد تأکید قرار گرفته و به تصریح بسیاری از اصول مندرج در این اسناد، دولت ملزم به رفع موانع و نابرابری‌ها و کاستی‌های موجود در زمینه حق تحصیل برای همگان است.

در پرتو این اصول و مبانی قانونی، تردیدی در مسئولیت دولت در تهیه و تأمین زیرساخت‌های آموزشی و رفع تبعیض‌های موجود در بهره‌مندی از وسایل ارتباطی و تکنولوژی از قبیل گوشی هوشمند، لپ‌تاپ، تبلت، دسترسی به اینترنت، دستگاه گیرنده دیجیتال برای آموزش از راه دور و... یا تسهیل دسترسی به این امکانات نیست. اما برخی تصمیمات دولت در این مورد با جنبه افتراق‌ناپذیری حقوق بشر در تعارض آشکار قرار دارد. از جمله طرح وزارت آموزش و پرورش در مورد الزام



پیوستن دانش‌آموزان و پرسنل مدارس به برنامه شاد در شیوه‌نامه سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ که بدون در نظر گرفتن شرایط اقتصادی ضعیف بسیاری از خانواده‌ها و دسترسی آن‌ها به ملزومات آموزش مجازی وضع شده است. این امر مشکلاتی را به وجود آورده و موجب شده است تبعیض‌های موجود در این زمینه نمود عینی‌تری به خود بگیرد (فریدی، ۱۳۹۹). همچنین تناقضات موجود در نحوه اجرای این شیوه‌نامه تحصیلی اعتراضاتی را به همراه داشته است. تجمع دانش‌آموزان شهرهای مختلف سراسر کشور در مقابل ادارات آموزش و پرورش و درخواست لغو برگزاری حضوری امتحانات نهایی در شرایطی که هنوز چگونگی انجام واکسیناسیون کرونا در ابهام قرار دارد و با وجود ارائه دروس به صورت مجازی تصمیم به برگزاری حضوری امتحانات گرفته شده است (هرانا، ۱۴۰۰) گویای این مسئله است.

طبق گفته سیدجواد حسینی، معاون وزیر آموزش و پرورش، «با وجود اهمیت آموزش مجازی هم‌اینک ۳۰ درصد دانش‌آموزان یعنی حدود پنج میلیون دانش‌آموز از وسایل هوشمند آموزش بی‌بهره هستند» (حسینی پ، ۱۳۹۹). این خبر شوکه‌کننده اما، آخرین خبر در مورد تعداد دانش‌آموزان محروم از تحصیل در مواجهه با بحران همه‌گیری بیماری کووید-۱۹ نبود. فقط چند روز بعد از آن بود که احمد حسین فلاحتی، سخنگوی کمیسیون آموزش و تحقیقات مجلس شورای اسلامی، با بیان اینکه در روستاهای کم‌جمعیت، امکان برگزاری کلاس درس وجود دارد، آمار نگران‌کننده دیگری را ارائه داد و گفت: آموزش در حال آسیب دیدن است؛ سه میلیون و پانصد دانش‌آموز در آستانه ترک تحصیل هستند (خالدی، ۱۳۹۹).

برای اثبات تأثیر فقر بر ترک تحصیل کافی است آمارهای استان‌ها و مناطق مختلف کشور را در این زمینه مدنظر قرار دهیم. در میان بازماندگان از تحصیل سال ۹۸-۹۹، استان سیستان و بلوچستان رتبه اول را دارد که خود به اندازه کافی گویای واقعیت تلخ تأثیر فقر، اشتغال ناپایدار و محرومیت بر ترک تحصیل است (بهرامی، ۱۳۹۹). همچنین لازم است به مانی هاشمی، دانش‌آموز مقیم یکی از روستاهای اطراف شهر پاوه در استان کرمانشاه، اشاره کرد که برای تأمین هزینه خرید گوشی هوشمند به کولبری پرداخته و به دلیل سقوط از کوه شدیداً آسیب دیده است. یا محمد موسوی‌زاده، اهل بندر دیر در استان بوشهر، که به دلیل نداشتن گوشی، دست به خودکشی زده است (فریدی، ۱۳۹۹).



از سویی دیگر، شکاف عدالت تحصیلی و نابرابری‌های موجود در زمینه دست‌یابی و استفاده از امکانات آموزشی با شیوع بیماری کووید-۱۹ برجسته‌تر شده است و به‌طور ویژه دختران را از حق تحصیل محروم می‌کند. تا آنجا که در برخی از استان‌های ایران، ۷۰ درصد بازماندگان از تحصیل دختر هستند (جاویدنسب، ۱۳۹۹). با توجه به اینکه آسیب‌های ناشی از همه‌گیری این بیماری توزیع برابر نداشته است و انتظار می‌رود که مخرب‌ترین اثرات آن متوجه کودکانی شود که پیش از این هم در محرومیت قرار داشته‌اند، (UNICEF b, 2020; HRW, 2020) می‌توان نتیجه گرفت که وضعیت حق آموزش کودکان معلول و مهاجر جنبه ناعادلانه‌تری را به خود بگیرد.

در گزارش پیش‌رو، که به همت داوطلبان کمیته پژوهش انجمن حمایت از حقوق کودکان نگاشته شده، تلاش شده است تا حق آموزش کودکان و ابعاد چالش‌برانگیز و کمتر پرداخته‌شده آن در چارچوب چهارگانه حق آموزش که شامل موجود بودن، دسترس‌پذیری، پذیرفتنی بودن و انطباق‌پذیری (توماسفسکی، ۱۳۹۹) است و استانداردهای ضروری آموزش در زمان وقوع بحران (INEE, 2010)، مورد واکاوی قرار گیرد. هدف ما از تهیه این گزارش، پیش از هر چیز، آگاهی‌بخشی درباره پیامدهای پیدا و پنهان بحران کووید-۱۹ بر حق آموزش کودکان در کشور است.

همه‌گیری بیماری کووید-۱۹ بیش از هر زمان دیگری نشان داد که موضوع آموزش در زمان بحران به چه میزان مورد غفلت نظام آموزشی کشور و نیازمند توجه و اقدام نظام‌مند و اصولی مسئولان و سیاست‌گذاران آموزشی است. بنابراین، جلب توجه برنامه‌ریزان آموزشی و طلب مسئولیت‌پذیری، پاسخ‌گویی و اقدام مؤثر از دیگر اهداف ما بوده است. همچنین از این طریق از فعالان حوزه حقوق کودکان، کنشگران حق آموزش باکیفیت و پژوهشگران و دانشجویان دغدغه‌مند از حوزه‌های مختلف علوم اجتماعی، علوم تربیتی، حقوق کودک، روان‌شناسی، مطالعات آموزشی و... دعوت می‌کنیم تا با تکیه بر درس‌آموخته‌های بحران کرونا، به هم‌نشینی، همفکری، تولید محتوا و کنشگری درمورد آموزش متأثر از بحران و چالش‌های موجود در تأمین حق آموزش همه کودکان بپردازند و چراغ راهی برای سیاست‌گذاری آموزشی در سطوح خرد، متوسط و کلان روشن کنند.



• تأمین حق آموزش به‌عنوان تعهد دولت

آموزش و پرورش^۱ در پروراندن فرد و در بالنده کردن جمع نقشی حیاتی دارد. شناسایی استعدادها و ایجاد شرایط لازم برای شکوفایی آن‌ها در زمینه‌های مختلف و رشد متعادل انسان در جنبه‌های عقلانی، عاطفی، اجتماعی و جسمانی مسئولیت سنگینی است که آموزش و پرورش عهده‌دار آن است (علیزاده، ۱۳۹۱: ۱۷). آموزش فرایندی است که به‌تعبیر یونسکو^۲، طی آن، چهار نوع یادگیری حاصل می‌شود: یادگیری برای زندگی کردن با یکدیگر، یادگیری برای دانستن، یادگیری برای انجام دادن امور و یادگیری برای بودن (Senyonjo, 2009: 357). آموزش به هر فردی امکان می‌دهد تا بر جریان زندگی خود، محیط اجتماعی‌اش و خصوصاً بر دولت، کنترل مؤثرتر و نظارت جامع‌تری داشته باشد. از این‌رو، حق آموزش یکی از مهم‌ترین عوامل شکوفایی آزادی، استقلال افراد و تحقق حقوق مدنی و سیاسی شناخته می‌شود که تحقق آن فقط با مسئولیت‌پذیری دولت برای فراهم آوردن امکانات آموزشی با کیفیت برای همه میسر است. حق آموزش به‌عنوان یک حق «قدرت‌افزا»^۳، که زمینه برخورداری فرد از توانایی‌ها و استعدادهایش را فراهم می‌کند تا از آن طریق بتواند از سایر حقوق و تکالیف خود بهره‌مند شود، در زمره حقوق بشر موضوعه قرار گرفته و در اسناد بین‌المللی بسیاری در سطح جهانی و منطقه‌ای شناسایی^۴ شده است (Beiter, 2006: 28-30).

براساس ماده یک توصیه‌نامه یونسکو درخصوص آموزش برای مفاهمه، همکاری و صلح بین‌المللی و آموزش حقوق بشر و آزادی‌های اساسی، آموزش و پرورش شامل «تمامی فرایندهای زندگی اجتماعی است که افراد و گروه‌های اجتماعی برای پرورش آگاهانه به‌منظور بهره‌مندی از همه توانایی‌ها، استعدادها، گرایش‌ها و دانش شخصی یاد می‌گیرند» (Beiter, 2006: 18). بر مبنای این تعریف، حق آموزش به‌عنوان

1. Education
2. UNESCO
3. Empowering

۴. ر.ک: ماده ۲۶ بند ۱ اعلامیه جهانی حقوق بشر، ماده ۱۳ بند ۲ (a)، میثاق حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی، ماده ۲۸ (۱) کنوانسیون حقوق کودک و ماده ۴ (a)، کنوانسیون منع تبعیض در آموزش (۱۹۶۰)

همچنین ر.ک: ماده ۱۲ اعلامیه حقوق و وظایف انسان، ماده ۲ پروتکل شماره ۱ کنوانسیون اروپایی حقوق بشر ۱۹۵۲، ماده ۱۷ منشور آفریقایی حقوق بشر و مردمان ۱۹۸۱، ماده ۱۳ پروتکل الحاقی سان‌الوادور به کنوانسیون آمریکایی حقوق بشر، ماده ۱۱ منشور آفریقایی مربوط به حقوق و رفاه کودک ۱۹۹۰، ماده ۱۷ منشور اجتماعی اروپا ۱۹۹۶ و ماده ۱۴ منشور اتحادیه اروپا درباره حقوق بنیادین ۲۰۰۰



یک حق قدرت‌افزا توانایی فرد را شکوفا خواهد کرد به گونه‌ای که بتواند از استعدادهايش بهره‌کافی را ببرد (Coomans, 1995: 1-2). حقوق قدرت‌افزا مشارکت در زندگی سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی را تسهیل می‌کنند، به همین دلیل، پیش‌شرط اجرای دیگر حقوق انسانی هستند.

اعلامیه جهانی حقوق بشر نخستین سند بین‌المللی است که حق آموزش را به‌عنوان یک حق بشری به رسمیت شناخته است. همچنین، مادهٔ یک بند ۲ کنوانسیون یونسکو علیه تبعیض در آموزش (۱۹۶۰) «همه اشکال و سطوح آموزش از جمله دسترسی به آموزش، استاندارد و کیفیت آموزشی و شرایطی که آموزش ارائه می‌شود» را جزو حق بر آموزش می‌داند (Verheyde, 2006: 11-12). پیمان‌نامه حقوق کودک (۱۹۸۹) با به رسمیت شناختن حق آموزش برای کودکان، تأکید دارد که آموزش و پرورش وظیفه‌ای است که دولت، به‌عنوان متولی جامعه، برای بسترسازی و بسیج امکانات بر عهده دارد تا جامعه را به مرحله‌ای برساند که هیچ کودکی برای فراگیری علم، کمبود یا مشکل نداشته باشد (پیوندی، ۱۳۹۰: ۳۴۴-۳۴۵).

حق کودکان برای برخورداری از آموزش و پرورش رایگان در اصل سی‌ام قانون اساسی نیز مورد تأکید قرار گرفته و قانون‌گذار تصریح کرده «دولت موظف است وسایل آموزش و پرورش رایگان را برای همه ملت تا پایان دوره متوسطه فراهم آورد و وسایل تحصیلات عالی را تا سرحد خودکفایی کشور به‌طور رایگان گسترش دهد». حق آموزش و پرورش رایگان و ایجاد فرصت‌های برابر آموزشی برای همه کودکان در سال ۱۳۷۲ با پیوستن جمهوری اسلامی ایران به پیمان‌نامه حقوق کودک به‌عنوان امری لازم‌الاجرا به نظام تقنینی ایران افزوده شده و متعاقب آن در قالب سند چشم‌انداز بیست‌ساله و برنامه‌های توسعه در دوره‌های مختلف، در نظام سیاست‌گذاری ایران مدنظر قرار گرفته است.

چارچوب چهارگانه حق آموزش

کمیته میثاق حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی^۱، که وظیفه نظارت بر مفاد این میثاق را بر عهده دارد، در نظریه عمومی شماره ۱۳ خود معتقد است که آموزش در همه اشکال و در همه سطوح باید

۱. کمیته میثاق حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی (CESCR) مجموعه‌ای از متخصصان مستقل است که اجرای میثاق حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی توسط دولت‌ها را رصد می‌کند. این کمیته به‌موجب قطعنامه ۱۹۸۵/۱۷ شورای اقتصادی و اجتماعی در تاریخ ۲۸ می ۱۹۸۵ تشکیل شد.



دارای قابلیت‌های چهارگانه موجود بودن (Availability)، دسترس‌پذیری (Accessibility)، پذیرفتنی بودن (Acceptability) و انطباق‌پذیری (Adaptability) باشد (CESCR General Comment No.13, 1999: para6). بنابراین می‌توان جزئیات تعهدات دولت‌ها نسبت به حق آموزش کودکان را در چارچوب چهارگانه حق آموزش بررسی کرد و با به‌کارگیری این چهار شاخص به چگونگی عملیاتی کردن این حق پرداخت (توماسفسکی، ۱۳۹۹).

موجود بودن: تعهدات دولتی مبنی بر احترام گذاشتن به حق انتخاب والدین یا آزادی تأسیس مدارس، معرف محتوای سیاسی و مدنی حق بر آموزش است. بنابراین موجود بودن آموزش دو الزام دولتی متفاوت را دربر می‌گیرد: حق بر آموزش به‌عنوان یک حق مدنی و سیاسی که مستلزم آن است که دولت به نقش‌آفرینان غیردولتی اجازه دهد تا مؤسسات آموزشی تأسیس کنند، ضمن آنکه لازم است خود مؤسسات آموزشی مورد نیاز را تأسیس یا بودجه آن‌ها را تأمین کنند، و یا ترکیبی از این اقدامات و سایر ابزارها را به کار گیرد تا موجود بودن آموزش را تماماً تضمین کند.^۲ جنبه دیگر تعهد به تضمین موجود بودن مدارس حفاظت در مقابل سوءاستفاده دولت از قدرت است. دولت ممکن است یک مرکز آموزشی را تعطیل کند، چراکه معلمان و دانش‌آموزان با استفاده از آزادی بیان خود روایت رسمی را به چالش کشیده‌اند. یا ممکن است حق آموزش را نادیده بگیرد و تعهد خود مبنی بر تضمین موجود بودن آموزش را نقض کند. به‌طور کلی، موجود بودن آموزش در سطح مدارس به تأسیس/تعطیلی مدارس، آزادی برای تأسیس مدارس، و تأمین بودجه برای مدارس دولتی مربوط می‌شود. این شاخص در سطح معلمان معیارهای استخدام، آموزش ضمن خدمت و ارتقای مهارت‌ها و دانش معلمان و کارگزاران آموزشی، صلاحیت تدریس، آزادی‌های اتحادیه صنفی، قوانین کار، مسئولیت‌های شغلی و آزادی آکادمیک را در می‌گیرد (توماسفسکی، ۱۳۹۹).

در دسترس بودن: دسترسی به مدارس دولتی باید با اصل منع تبعیض هدایت شود، اصلی که از مهم‌ترین اصول حقوق بشر بوده و لازم است بر حقوق مدنی، سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی و همچنین حقوق کودک اعمال شود. رفع تبعیض منوط به تحقق تدریجی نیست، بلکه باید بلافاصله و

۱. این کتابچه توسط کارگروه ترجمه واحد پژوهش انجمن حمایت از حقوق کودکان، در اسفند ۱۳۹۹ ترجمه و منتشر شده است.

2. Supreme Court of India – State of Maharashtra v. Vikas Sahebrao Roundale and Others, judgment of 11 August 1992, paras. 2–3 and 12, (1992) 4 Supreme Court Cases 435.



به‌طور کامل محقق شود. در دسترس بودن آموزش در سطوح مختلف تعاریف مختلفی دارد و کمیتهٔ میثاق حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی در تفسیر مادهٔ ۱۳ این میثاق، ضمن تعریف دسترس‌پذیری، احقاق آن را از وظایف دولت‌ها برشمرده است (CESCR General Comment No.13, 1999: para6). مطابق این شاخص، دولت موظف است دسترسی به آموزش را برای تمام کودکان در محدودهٔ سنی آموزش اجباری فراهم کند. علاوه بر این، آموزش اجباری باید رایگان باشد. بنابراین، در دسترس بودن آموزش، به‌شکل فراگیر و رایگان، با کسب اطمینان حداکثری از حضور دانش‌آموز و حق والدین بر انتخاب مدرسه تأمین می‌شود (توماسفسکی، ۱۳۹۹).

پذیرفتنی بودن: حق بر آموزش «به‌دلیل ماهیتش، تنظیم‌گری از جانب دولت را ایجاب می‌کند؛ این تنظیم‌گری ممکن است برحسب زمان و مکان، و بسته به نیازها و منابع اجتماع و افراد، مختلف باشد» (European Court of Human Rights, 1968) دولت باید اطمینان حاصل کند تمام مدارس با حداقل معیارهای تعیین‌شده، مطابقت داشته باشند و بدین‌ترتیب، گوشه‌ای از ارائهٔ آموزش قابل‌قبول را تضمین کند. افزودن مؤلفهٔ «کیفیت» بر آموزش در اسناد سیاستی از دههٔ ۱۹۹۰، یکی از جنبه‌های مهم مقولهٔ پذیرفتنی بودن آموزش را برجسته کرده است. دامنهٔ پذیرفتنی بودن آموزش، با تمرکز بر حقوق افراد و مردمان بومی و اقلیت‌ها، زبان آموزش را در اولویت قرار داده است. این نگرش به آن معناست که آموزشی که زبان آن برای کودکان (و همچنین بعضاً برای معلمان) بیگانه است، پذیرفتنی نیست. ممنوعیت تنبیه بدنی نیز در راستای شاخص پذیرفتنی بودن، شیوهٔ تربیتی و پرورشی مدارس را در بسیاری از کشورها تغییر داده است. به‌طورکلی می‌توان گفت پذیرفتنی بودن آموزش از طریق تنظیم و نظارت بر استانداردهای ضروری^۲، احترام به تنوع، زبان آموزش، جهت‌گیری و محتوا، نظم مدرسه و حقوق دانش‌آموزان محقق می‌شود (توماسفسکی، ۱۳۹۹).

قابل انطباق بودن: آنچه لازم است کودک در مدرسه بیاموزد و چگونگی سازماندهی فرایند یادگیری منشأ چالش‌ها و تغییرات بی‌پایانی بوده است. رویکرد معمول این است که محتوا و فرایند

1. Quality

۲. استانداردهای ضروری ترجمه Minimum Standards است، و به‌معنای ضوابط و اقداماتی است که صرف‌نظر از شرایط و امکانات، باید رعایت شوند.



آموزش به گونه‌ای بازبینی شود که به کودک به‌عنوان فرد بزرگ‌سال در آینده نگریسته شود. حال آنکه پیمان‌نامه حقوق کودک اولویت بخشیدن به منافع عالیۀ کودک را ضروری می‌داند. انتخاب ارجاع دادن به منافع عالیۀ هر کودک در پیمان‌نامه بر ضرورت انطباق‌پذیر بودن و انطباق‌پذیر ماندن نظام آموزشی تأکید می‌کند. براساس این شاخص، تفکیکی مفهومی میان «مدرسه» و «آموزش» شکل گرفته است تا آموزش را برای کودکان زندانی یا کودکان کار نیز مهیا کند. از آنجاکه این کودکان به‌ندرت می‌توانند در مدرسه حاضر شوند، آموزش باید به هر جایی که آن‌ها هستند انتقال داده شود. قابل انطباق بودن آموزش با توجه به نیازهای خاص آموزش خارج از مدرسه برای گروه کودکان دارای معلولیت، پناهنده، محروم از آزادی و کودکان کار محقق می‌شود (همان).

● حق آموزش در شرایط وقوع بحران

بحران در حق آموزش به مجموعه شرایطی اشاره دارد که در آن حق آموزش و تأمین آن برای کودکان در معرض خطر قرار می‌گیرد (Burde, 2005). این شرایط عموماً به چهار گروه تقسیم می‌شود:

- بحران سیاسی که شامل ناآرامی‌های اجتماعی و بعضاً همراه با خشونت است.
- بحران اقتصادی که منجر به افزایش فقر در جامعه می‌شود و به‌دنبال آن درصد قابل‌توجهی از کودکان را روانۀ زندگی در خیابان یا بازار کار می‌کند.
- بحران محیط‌زیستی یا فجایع طبیعی که به دلایلی چون خشکسالی، سیل، زلزله و... به‌وجود می‌آید.
- بحران بهداشت و سلامتی که در پی همه‌گیری بیماری‌های مسری گسترش می‌یابد.

(Harwood & Anis, unpublished, 2001)

هریک از این بحران‌ها می‌تواند به‌نحوی امر آموزش را مختل کند و مانع از تحقق این حق اساسی برای کودکان شود. عدم ثبات در تعریف برنامه‌های آموزشی در زمان وقوع بحران از عواملی است که به کمبود برنامه‌های آموزشی استاندارد دامن می‌زند، امری که گاهی منجر به حذف آموزش و پرورش از میان دیگر فعالیت‌های کمکی موردنیاز در شرایط بحرانی خواهد شد (Burde, 2005). در سال‌های اخیر، آگاهی مردم در مورد نیاز به آموزش و پرورش در شرایط بحرانی افزایش یافته



و در نتیجه، اهمیت نقش آموزش در زمان بحران در دو حوزه مورد توجه قرار گرفته است. نخست درک این موضوع که نه تنها با وجود شرایط بحرانی حق آموزش از عهده نهادهای مسئول خارج نمی‌شود، بلکه آموزش و پرورش باید به‌عنوان یک اولویت در پیگیری‌های انسان‌دوستانه، بعد از وقوع بحران نیز مد نظر قرار گیرد. دومین موضوع اراده و تعهد در راستای فراهم کردن حداقل کیفیت و پاسخ‌گویی به نیازهای آموزشی در شرایط بحرانی است (INEE, 2010).

برای پاسخ‌گویی به این نیازها و تأمین مبانی اساسی «آموزش برای همه»^۱، شبکه بین‌آژانسی آموزش در بحران سندی را با عنوان «استانداردهای ضروری آموزش و پرورش در شرایط بحرانی»^۲ تنظیم کرد تا حق دسترسی به آموزش و پرورش را در شرایط بحرانی و بازسازی مقدماتی بعد از بحران تأمین و امکان نظارت و ارزیابی برنامه‌های آموزشی طراحی‌شده توسط دولت‌ها را تسهیل کند. شبکه بین‌آژانسی آموزش در بحران^۳ فرصت‌های یادگیری کیفی را برای همه گروه‌های سنی، در هر موقعیتی از بحران، تعریف می‌کند و آن را با معیار قرار دادن پنج استاندارد ضروری پیش می‌برد (UNESCO, 2003).

استاندارد اول شامل تحلیل، هماهنگی و مشارکت اجتماعی است که زیربنای سایر استانداردها محسوب و به همین دلیل به‌عنوان استاندارد بنیادین این سند شناخته می‌شود. تمرکز اصلی این استاندارد بر نیاز به ارزیابی درست و مشارکت ذی‌نفعان است. این عوامل مبانی اساسی برای اجرای استانداردهای دیگر هستند و باید به‌صورت همه‌جانبه اجرا شوند تا تضمین شود برنامه طراحی‌شده متناسب با موقعیت است. استاندارد دوم بر محیط آموزشی و دسترسی به آن تأکید دارد و در ایجاد فرصت‌های آموزشی ایمن و باکیفیت می‌کوشد، ساختن فضایی که دانش‌آموزان را برای مشارکت معنادار و فراگیر توانمند سازد. با معیارهای این استاندارد می‌توان این موضوع را که تأمین‌کنندگان آموزش نیازهای خاص گروه‌های آسیب‌پذیر را مورد ارزیابی قرار داده‌اند و همه کودکان بحران‌زده، بدون هیچ‌گونه تبعیضی، امکان دسترسی به فرصت‌های آموزشی را دارند، بررسی و از اجرای آن اطمینان حاصل کرد (Save the Children, 2013; INEE, 2010). استاندارد سوم به آموزش و

1. Education For All
 2. Minimum Standards For Education In Emergencies (MSEE)
 3. The Inter Agency Network For Education In Emergencies



یادگیری مربوط است و شامل مواردی چون برنامه‌های درسی، آموزش، توسعه حرفه‌ای و حمایت، دستورالعمل و فرایندهای یادگیری و ارزیابی نتایج یادگیری می‌شود که با هدف تقویت تدریس و یادگیری در زمان بحران پیگیری می‌شوند تا از کیفیت آموزش ارائه‌شده و تناسب فرهنگی آن اطمینان حاصل شود. استاندارد چهارم مرتبط با فعالیت آموزگاران و دیگر کارکنان آموزشی است و نحوه مدیریت منابع انسانی در مواقع بحران را شامل می‌شود. با توجه به این استاندارد، انتخاب معلمان و سایر پرسنل آموزش باید به صورت مشارکتی، شفاف، عاری از تبعیض و با در نظر گرفتن معیار برابری جنسیتی باشد. استاندارد پنجم و آخر به سیاست‌گذاری آموزشی و نحوه اجرای آن مربوط است. مهم‌ترین موضوعی که در این بخش به آن توجه می‌شود اطمینان از این موضوع است که سیاست‌ها و برنامه‌های کلان، از معلمان، دانش‌آموزان و فضای آموزشی حمایت می‌کند (INEE, 2010).

استانداردهای ضروری آموزش در شرایط بحرانی، در واقع همان اصول جهانی مبتنی بر رویکرد حق‌محور به آموزش را منعکس می‌کنند؛ مشارکت، عدم تبعیض، قدرت‌افزایی، پاسخ‌گویی و قانون‌مداری (UNESCO & UNICEF, 2007)، اصولی که زیربنای طراحی چارچوب چهارگانه حق آموزش در جهت تأمین حق آموزش توسط دولت‌ها را شکل می‌دهد. بنابراین می‌توان چنین نتیجه گرفت که استانداردهای ضروری آموزش در زمان وقوع بحران، بازتابی از همان چهار شاخص حق‌محورند، زیرا تأکید می‌کنند؛ ۱. در شرایط اضطراری فعالیت‌های آموزشی متوقف نشود (موجود بودن)، ۲. همه کودکان بتوانند بدون تبعیض از فعالیت‌های آموزشی بهره‌مند شوند (در دسترس بودن)، ۳. برنامه‌های درسی مرتبط با موقعیت پسابحران باشد و معلمان آموزش لازم را دیده باشند (قابل قبول بودن) و ۴. برنامه‌های آموزشی متناسب با موقعیت موجود و وضعیت کودکان باشند (قابل انطباق بودن) (Piasentin, 2015).

حق آموزش در دوران همه‌گیری کووید-۱۹

در حال حاضر سراسر جهان با بحران همه‌گیری کووید-۱۹ دست به گریبان است و روش‌های نوینی برای پیشگیری از گسترش این بیماری به کار گرفته شده است. تعطیلی مدارس و مراکز مراقبت از کودکان، اعمال قرنطینه و دستورالعمل‌های فاصله‌گذاری فیزیکی، تعطیلی برخی کسب‌وکارها و معلق



شدن برخی خدمات و برنامه‌های اجتماع‌محور و تفریحی بعضی از این اقدامات هستند و با وجود آغاز واکسیناسیون علیه این بیماری، هنوز مشخص نیست که این همه‌گیری تا چه زمانی و با چه مقیاسی در کشورهای مختلف ادامه خواهد داشت. مسلماً عواقب کوتاه‌مدت و بلندمدت این همه‌گیری اثرات پنهان و آشکاری بر ابعاد مختلف زندگی گروه‌های مختلف به‌ویژه کودکان خواهد داشت (تکفلی و وامقی، ۱۳۹۹).

یکی از مهم‌ترین پیامدهای این بحران به خطر افتادن حق آموزش است. تعطیلی جهانی مدارس اتفاقی بی‌سابقه است. بالغ بر ۱۸۸ کشور مدارس تمام کشور خود را به‌صورت موقت یا دائم تعطیل کرده‌اند و تحصیل بیش از ۱٫۵ میلیارد کودک و نوجوان یعنی ۹۱ درصد از دانش‌آموزان جهان با اختلال مواجه شده است (UNICEF b, 2020; UN, 2020). تعطیلی سراسری مدارس، حدود ۱۵۵ میلیون کودک پیش‌دبستانی، ۶۹۱ میلیون دانش‌آموز دبستانی، ۵۳۷ میلیون دانش‌آموز مقطع راهنمایی و ۱۹۱ میلیون دانش‌آموز دبیرستانی را تحت‌تأثیر قرار داده است (CCSA, 2020). درک میزان و عمق این ظرفیت از دست‌رفته، که بر فرایند یادگیری نسل جدید و رشد و تکامل سرمایه انسانی اثرگذار بوده، دشوار است. برای به حداقل رساندن آسیب‌های ناشی از این موضوع، بسیاری از مدارس روش‌های یادگیری از راه دور مانند برنامه‌های آموزشی تلویزیونی یا رادیویی و آموزش مجازی را برای دانش‌آموزان خود تدارک دیده‌اند، اما این راهکارهای جایگزین فقط برای گروهی از دانش‌آموزان در دسترس و قابل‌استفاده بوده است.

بیش از دوسوم کشورها بستر ملی یادگیری از راه دور را ارائه و آماده کرده‌اند، اما این اتفاق فقط در ۳۰ درصد کشورهای فقیر و کم‌درآمد رخ داده است. در واقع، سیاست‌های آموزش و پرورش متمرکز بر یادگیری مجازی نابرابری‌های دیرینه را بیش از پیش برجسته کرده است. کودکانی که در منفصل‌ترین مکان‌ها از شبکه جهانی اینترنت زندگی می‌کنند، حتی اگر بتوانند به این شبکه اتصال پیدا کنند، اینترنتی غیرقابل‌اتکا و کم‌سرعت دارند که اتفاقاً گران نیز است. در کشورهایی که به دلایل سیاسی و امنیتی قطعی اینترنت به‌صورت منطقه‌ای اعمال می‌شود، از جمله بنگلادش، هند و میانمار، امید کودکان و خانواده‌ها برای برخورداری از آموزش مجازی اندک است. با توجه به آمار پیشابحران، تقریباً یک‌سوم نوجوانان در جهان از خدمات دیجیتالی محروم هستند، فقط نیمی از



خانوارهای سراسر جهان به اینترنت دسترسی دارند، ۷۳ درصد خانوارهای شهری و فقط ۳۸ درصد خانوارهای روستایی تلویزیون دارند، دختران در مقایسه با پسران دسترسی کمتری به فناوریهای دیجیتال دارند و همچنین خدمات آموزشی از راه دور فقط پانزده کشور به بیش از یک زبان ارائه شده است. همه این موارد نشان‌دهنده این است که کمبود زیرساخت‌ها در دسترسی به فناوریهای دیجیتال بسیاری از کودکان را از یادگیری و آموزش محروم ساخته است. همچنین انتظار می‌رود کیفیت و قابلیت دسترسی یادگیری از راه دور هم در میان کشورها و هم در درون کشورها تفاوت زیادی داشته باشد (CCSA, 2020; UN, 2020; HRW, 2020). در این میان، گروه‌های ویژه و آسیب‌پذیری از کودکان، که احتمالاً پیش از این هم موانع دسترسی به آموزش را تجربه می‌کردند، با محرومیت و چالش‌های بیشتری در مورد حق تحصیل خود مواجه خواهند شد، مانند کودکان ساکن سکونت‌گاه‌های غیررسمی و موقت و اردوگاه‌ها که از اینترنت برخوردار نیستند یا کودکان دارای معلولیت و نیازهای ویژه که استفاده از برنامه‌های آموزش از راه دور برای آنان چالش‌برانگیز بوده است (UN, 2020; HRW, 2020).

نکته قابل‌توجه دیگر این است که تعطیلی مدارس منجر به اضافه شدن بار مسئولیت آموزش کودکان، به‌ویژه کودکان کم‌سن، به سایر مسئولیت‌های والدین و مراقبان شده است، آن‌هم در شرایطی که مسئولیت مراقبت از کودکان در منزل به مسئولیت‌های شغلی برخی والدین یا مراقبان نیز افزوده شده است. در کنار عوامل متعدد از جمله دسترسی به ابزار مناسب یادگیری کودکان کم‌سن در منزل و نابرابری‌های مطرح‌شده در دسترسی به زیرساخت‌ها و امکانات یادگیری از راه دور، توانایی و قدرت سازگاری والدین و مراقبان برای مدیریت این مسئولیت‌های متعدد، بر یادگیری کودکان اثرگذار است (UNICEF b, 2020). با توجه به نبود یا کمبود دسترسی به شیوه‌های جایگزین آموزش، آسیب‌های ناشی از تعطیلی مدرسه می‌تواند زمینه‌ساز ترک تحصیل شود. این احتمال با طولانی‌تر شدن بسته بودن مدارس و تعمیق رکود اقتصادی حاصل از همه‌گیری افزایش خواهد یافت. تجربه بحران‌های مشابه در گذشته، مانند شیوع اچ‌آی‌وی در کنیا، نشان می‌دهد کودکانی که والدی را

۱. این موضوع خصوصاً بر وضعیت زنان، که عمده مسئولیت مراقبتی و فرزندپروری به‌دلیل کلیشه‌های جنسیتی و ساختار تقسیم کار جنسیتی بر دوش آن‌هاست، قابل‌توجه است.



از دست می‌دهند محتمل است به مدرسه بازنگردند. گروه‌هایی از کودکان هم به دلیل کار کردن یا مراقبت از خویشاوندان بیمار و سالمند دیگر به مدرسه باز نخواهند گشت. ممکن است کودکان به‌ویژه دختران در این دوران، درگیر ازدواج زودهنگام شوند و بازگشتشان به مدرسه بعید شود. در مناطق درگیر جنگ و نزاع، کودکانی که دیگر در مدرسه نیستند احتمالاً تشویق می‌شوند که به گروه‌ها و نیروهای نظامی بپیوندند، همچنین امکان دارد که مدارس خالی این مناطق اشغال، تخریب و غارت شوند و مورد استفاده امور نظامی قرار گیرند (UNICEF a, 2020; UN, 2020; UNICEF, 2021). بنابراین دولت‌ها و جامعه جهانی در این زمان باید بیش از پیش اطمینان حاصل کنند که همه کودکان در انواع شرایط و موقعیت‌ها، دسترسی برابر به آموزش دارند. یونسکو نیز به کشورها توصیه کرده است که برای اطمینان از تداوم فرایند یادگیری، انواع راهکارهای نیازمند فناوری بالا، فناوری کم و بدون فناوری را توانمند به کار ببرند (UNICEF b, 2020; HRW, 2020). همچنین پس از بازگشایی مدارس، باید اقدامات ویژه‌ای برای بازگشت تمام کودکان، با توجه ویژه به گروه‌های آسیب‌پذیر، تدارک دیده شود و حمایت‌های مالی از مدارس و خانواده‌های کودکان برای زمینه‌سازی بازگشت به مدارس در نظر گرفته شود (HRW, 2020).

ابعاد پرورشی آموزش در دوران همه‌گیری کووید-۱۹

همان‌طور که قبلاً اشاره شد، برای فهم چارچوب حق آموزش لازم است تا از هر دو واژه آموزش و پرورش استفاده شود. در این ساختار، منظور از آموزش فعالیتی است که در خدمت پرورش و مهارت‌آموزی حرفه‌ای است. آموزش کوششی است که معلم در راستای انتقال معلوماتی خاص به دانش‌آموز به کار می‌برد. اما پرورش به معنی گسترش نگرش، دانش، مهارت و الگوهای رفتاری موردنیاز یک فرد برای انجام عملکرد مناسب در یک تکلیف یا شغل معین است (آرمند، ۱۳۹۰). بنابراین، پرورش کودکان در این چارچوب می‌تواند به توسعه و پیشرفت مهارت‌های زندگی و دانش اجتماعی آن‌ها تعبیر شود، امری که نیازمند توجه توانمند به نیازهای جسمانی و روانی اوست.

سلامت جسمی و روانی کودکان به‌عنوان حقوق اساسی آن‌ها مطابق مواد ۱۸ و ۱۹ پیمان‌نامه حقوق کودک، موضوعی است که باید به عالی‌ترین شکل ممکن، مورد توجه کشورهای طرف



پیمان نامه قرار بگیرد. در این راستا، نظام آموزش و پرورش به عنوان متولی اصلی امر آموزش کودکان در کشور، یکی از نهادهای اصلی برای تأمین و توجه به حقوق کودکان از جمله حق آنها بر سلامت جسمی و روانی است. بنابراین پرورش و رشد کودک در همه ابعاد از جمله وظایف حیاتی یک نظام آموزشی کارآمد است. توزیع شیر یا قرص‌های آهن میان دختران، تدارک ساعات ورزش و فعالیت‌های بدنی از یک سو و حضور مشاوران و آموزگاران پرورشی در مدارس از سوی دیگر، همگی بخشی از شاخص‌های توجه به این ضرورت است.

همه‌گیری بیماری کووید-۱۹، چه به صورت مستقیم و چه غیرمستقیم، رشد و پیشرفت کودکان را تحت تأثیر قرار داده است. از یک سو، همه‌گیری در چنین ابعادی به عنوان پدیده‌ای تازه و تجربه نشده افراد، به ویژه کودکان، را با انواع تنش و اضطراب روبه‌رو کرده است و از سوی دیگر به دلیل اقدامات پیشگیرانه و مراقبتی، موقعیت‌های خاصی را خلق کرده که هر یک به نوعی بر فرایند رشد کودکان تأثیرگذار هستند. پیکربندی جدید و دست‌وپاگیر اجتماعی و اقتصادی، ترس از سرایت و ابتلا به بیماری، زندگی منزوی خانوادگی، بسته شدن مدارس، نبود شبکه حمایت از بزرگ‌ترها، ترس از دست دادن عزیزان، دشواری ترکیب دورکاری و یک مراقب تمام‌وقت بودن برای والدین و مراقبان، معضلات مالی ناشی از رکود اقتصادی و افزایش آسیب‌پذیری در برابر عوامل آسیب‌زای قبلی نظیر خشونت خانگی، استفاده از مواد مخدر و بیماری‌های روانی میان اعضای خانواده، همگی منجر به افزایش اضطراب و دلهره در کودکان می‌شوند و می‌توانند به درجات مختلف، رشد و پرورش آنها را مختل سازند (Araújo et al, 2020).

رشد فکری نیازمند محیطی انگیزشی و غنی، تغذیه کافی، فرصت‌های یادگیری و تعاملات اجتماعی با مراقبانی متوجه و مسئول است. اما در شرایط فعلی، دسترسی به این فرصت‌ها محدود شده است و در نتیجه فرایند رشد و تکامل بسیاری از کودکان به خطر خواهد افتاد. تسکین و جبران اثرات همه‌گیری کووید-۱۹ بر کودکان در سنین پایین نیازمند رویکردهای بین‌بخشی، استراتژیک و هم‌افزایی مداخلات بهداشتی و درمانی، تغذیه، امنیت، محافظت، مشارکت و آموزش‌های اولیه است (تکفلی و وامقی، ۱۳۹۰). با توجه به این موارد، در ادامه، نیازهای پرورشی کودکان را در دو بعد جسمانی و روانی مورد بررسی قرار می‌دهیم.



سلامت جسم

شاید با تسامح بپذیریم که با تعطیلی مدارس و جایگزینی آموزش مجازی، آموزش محتواهای درسی همچنان در دسترس کودکان قرار دارد، اما نمی‌توان کتمان کرد که رشد جسمانی و روانی کودکان با اختلالات جدی روبه‌رو شده است. آموزش مجازی فقط محدود به حضور کودکان در کلاس‌های آموزشی در فضای نرم‌افزار شاد نیست، بلکه تمرین آموخته‌ها، تولید محتوا و انجام تکالیف مربوط به مدرسه نیز همگی به‌وسیلهٔ گوشی هوشمند و تبلت صورت می‌گیرد. بنابراین، کودکان به‌ناچار ساعات بسیاری را سرگرم ابزارهای دیجیتال خواهند بود و اگر به این ساعات، زمان‌های بازی را نیز اضافه کنیم، به رقم خطرناکی می‌رسیم که توجه به آن و اتخاذ راهکارهای کنترل آن را ضروری می‌کند. از سوی دیگر، اکثر این اقدامات نیازمند اینترنت مدام فعال هستند و آسیب‌های دسترسی بدون پیش و آموزش کودکان به اینترنت بسیار جدی است. به‌گفتهٔ یک روان‌شناس کودک و نوجوان، بازی با تلفن همراه با آزاد کردن دوپامین در بدن کودکان همراه است که مغز توسعه‌نیافتهٔ آن‌ها را هدف قرار می‌دهد و، به‌مرور زمان، مشکلات تمرکز کودکان خود را نشان می‌دهند. نکتهٔ قابل‌توجه این است که فقط سی دقیقه استفاده از تلفن همراه ساعت خواب بدن کودکان را مختل می‌کند. همچنین افزایش ساعت استفاده از گوشی هوشمند، منجر به اعتیاد جدی در کودکان می‌شود تا آنجا که نبود این ابزارها آن‌ها را دچار تشویش و بی‌قراری می‌کند. از سوی دیگر، کاهش فعالیت فیزیکی در نتیجهٔ استفاده از تلفن همراه و عدم حضور در مدارس، کودکان را در معرض افزایش تودهٔ بدنی و انواع عوارض آن نظیر بیماری‌های قلبی و دیابت قرار می‌دهد (حسینی نیکو، ۱۳۹۹). براساس گزارش وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی، احتمال ابتلا و مرگ‌ومیر در اثر کرونا در کودکان و نوجوانان چاق بیشتر است و درحال‌حاضر از هشت میلیون کودک زیر پنج سال در کشور، حدود یک میلیون و صدویست هزار نفر دچار اضافه‌وزن و چاقی هستند (عبداللهی، ۱۳۹۹).

پیش از این همه‌گیری نیز سبک زندگی جوامع بشری میل به ایستایی و کم‌تحرکی داشت و بازی‌های رایانه‌ای و عجین شدن زندگی کودکان با ابزارهای دیجیتال و هوشمند آن‌ها را از داشتن فعالیت مستمر و مؤثر بدنی بازمی‌داشت. بیماری کووید-۱۹ و قرنطینهٔ ناشی از آن این امر را تشدید کرده و حذف ساعات تربیت‌بدنی مدارس و تعطیلی پارک‌ها و مکان‌های تفریحی را موجب شده



است، به طوری که همان اندک زمانی که صرف بازی و فعالیت فیزیکی می‌شده حذف شده یا کاهش یافته است. تلاش نهادهای ذی‌ربط در این زمینه باعث شد علاوه بر فعالیت‌هایی که معلمان ورزش در اپلیکیشن شاد ارائه می‌کردند، برنامه‌های آموزشی تلویزیون نیز ساعتی را به زنگ تربیت‌بدنی اختصاص دهد. به گفته وزیر آموزش و پرورش، در شبکه آموزش، هر روز پیش از شروع تدریس، زنگ ورزش و کلاس درس تربیت‌بدنی برگزار می‌شود (حاجی میرزایی ب، ۱۳۹۹). با وجود این، آمار از میزان انجام برنامه‌های ورزشی از سوی دانش‌آموزان در خانه در دسترس نیست و به نظر می‌رسد با توجه به حجم بالای ساعت‌های آموزشی، جدال‌های ناتمام کودکان و والدین بر سر انجام تکالیف و وابستگی شدید کودکان به گوشی، در عمل فعالیت‌های مستمر ورزشی به‌ندرت و ناپیوسته انجام شود.

موضوع دیگری که در این زمینه شایسته توجه است استفاده طولانی‌مدت از تلفن هوشمند، تبلت یا رایانه‌های شخصی است که به دلیل فرم قرارگیری بدن هنگام استفاده از این ابزارها، ممکن است به ستون فقرات و ساختار اسکلتی بدن کودکان آسیب برسد. بی‌توجهی به این موضوع می‌تواند سبب ایجاد بیماری‌های اسکلتی و عضلانی، تغییر شکل ستون مهره‌ها، کمردرد و بیرون‌زدگی دیسک مهره‌ها شود و این امر در کودکان، که هنوز فرم استخوان‌ها و ساختار اسکلتی بدنشان به‌طور کامل شکل نگرفته، حساسیت بیشتری را برمی‌انگیزد (رجایی، ۱۳۹۹).

موضوع آسیب‌های استخوانی و بحث مهم پوکی استخوان و کمبود کلسیم، مسئله‌ای بود که از اواخر دهه هفتاد شمسی مورد توجه نهادهای مربوطه قرار گرفت و بعد از در نظر گرفتن ردیف بودجه‌ای اختصاصی، توزیع شیر رایگان در مدارس آغاز شد. تا سال ۱۳۸۵، توزیع شیر بر عهده وزارت جهاد کشاورزی بود، اما پس از آن تا سال ۱۳۹۲، آموزش و پرورش متولی این امر شد. از سال ۱۳۹۴ به بعد، مشکلاتی در تأمین بودجه ایجاد شد و این مسئله روند توزیع شیر را با مانع روبه‌رو کرد تا آنجا که توزیع شیر در مدارس در سال ۱۳۹۶ تقریباً قطع شد. دولت، مطابق بودجه مصوب سال ۱۳۹۸، می‌بایست توزیع شیر را از سر می‌گرفت اما بهبودی در این فرایند حاصل نشد (بیرانوند، ۱۳۹۸). در واکنش به تأثیر سوء تغذیه در میزان یادگیری دانش‌آموزان، مدیرکل دفتر سلامت و امور تندرستی وزارت آموزش و پرورش گفت: «سوء تغذیه در تمام شاخص‌های سلامتی از جمله سلامت جسمی، روحی و روانی



تأثیرگذار است. این موضوع حتی در تمرکز دانش‌آموزان، فعالیت‌های حرکتی، سوخت‌وساز بدن، فعالیت‌های ذهنی، حافظه و به‌هم‌ریختگی الگوی خواب و... مؤثر است. در ادامه این تأثیرات، هر کدام از این موارد می‌تواند در پیشرفت یادگیری و تحصیلی اثر منفی بگذارد و باعث شود دانش‌آموزان در حوزه تحصیلی عقب‌ماندگی بیشتری پیدا کنند که قاعداً باید نهادهای حمایتی که متولی کار هستند و همچنین بحث‌های تغذیه‌ای مانند توزیع شیر که پیش‌تر در مدارس انجام می‌شد، تقویت شوند. در صورتی که امسال به‌طور کامل، شیر از برنامه مدارس حذف شد و سال گذشته نیز حدود هفتاد درصد آن را حذف کردند و به‌علت کمبود بودجه، تعداد دفعات توزیع شیر در مدارس کاهش پیدا کرد.» (محسن بیگی، ۱۳۹۹). بنابراین، موضوع توزیع شیر و میان‌وعده غذایی، که در بسیاری از کشورهای دیگر به‌صورت رایگان و همگانی در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گیرد، در ایران پیش از بروز همه‌گیری نیز با معضل روبه‌رو بوده است و امسال با توجه به تعطیلی مدارس و افزایش هزینه‌های دولت به‌دلیل همه‌گیری کرونا، قابل‌پیش‌بینی است که خبری از توجه به این امر مهم در میان نباشد، موضوعی که سلامت کودکان را با خطرات جدی مواجه می‌کند.

اجرای برنامه مکمل آهن‌یاری نیز متوقف شده است. برنامه مکمل آهن‌یاری، در نتیجه تفاهمنامه‌ای میان وزارتخانه بهداشت، درمان و آموزش پزشکی با وزارتخانه آموزش و پرورش، جهت بهبود وضعیت ریزمغذی‌ها به اجرا درآمد. در این طرح، برای پیشگیری از کمبود آهن و کم‌خونی دختران دبیرستانی، هر هفته یک عدد مکمل آهن به مدت چهار ماه در سال به‌صورت رایگان توزیع می‌شد (عبداللهی، ۱۳۹۶). توقف توزیع این قرص‌های مکمل نیز یکی از بی‌شمار پیامدهایی است که تعطیلی مدارس به‌همراه داشته و تاکنون پس از نزدیک به یک سال از شروع شیوع ویروس کرونا، هیچ دستورالعمل جایگزینی تدوین نشده است.

سلامت روان

بیماری کووید-۱۹ و شرایط ناظر بر همه‌گیری، سلامت روان کودکان و نوجوانان را به آسیب‌های فوری و نیز اختلالات درازمدت دچار می‌کند. در شرایطی که همه مردم با ترس از ابتلا و مرگ زندگی می‌کنند، کودکان در این موج عظیم وحشت و اضطراب بیش از دیگران آسیب می‌بینند. رعایت فاصله‌گذاری فیزیکی، حذف آغوش و تماس بدنی محبت‌آمیز، قرنطینه و کم شدن مهمانی‌ها و



دوره‌می‌های دوستانه، تعطیلی مدارس و محدود شدن امکان بازی‌های گروهی می‌توانند بر رشد و بالندگی کودکان اثرات مخرب و گاه جبران‌ناپذیری بگذارند. محیط پرسترس می‌تواند رشد مغزی کودکان را مختل کند. این موضوع در ارتباط با کودکانی که از پیش دچار انواع وسواس‌های فکری بوده‌اند، یا ترس از جدایی دارند، شرایط را پیچیده‌تر و خطرناک‌تر می‌کند. به‌باور متخصصان، سطح استرسی که کودکان در این دوره تجربه می‌کنند، بسته به اینکه چطور مورد حمایت قرار گیرند، متفاوت خواهد بود. در واقع، شرایط خانوادگی و میزان استرسی که والدین به‌دلایل گوناگون متحمل می‌شوند، می‌تواند به بهتر یا بدتر شدن اوضاع برای کودکان بینجامد. تضمین احساسات رضایت‌بخش، بازی‌های شاد، تأمین احساس امنیت و دوست‌داشته‌شدن می‌تواند بدن کودک را به ترمیم آسیب‌های وارده وادار کند (Araújo et al, 2020). در کنار استرس، انزوای اجتماعی و افزایش ساعت‌های تنهایی افراد باعث بالا رفتن احساسات و تجربیات منفی نظیر افسردگی و بی‌انگیزگی شده است. همین امر، مراجعه به مشاوران و روان‌شناسان را احتمالاً بالا می‌برد، امری که برای بسیاری از خانواده‌ها به‌دلایل مختلفی از جمله اقتصادی و فرهنگی، در دسترس نیست (دقیقی خدشهری، ۱۳۹۹).

در این شرایط، آموزش مجازی و انتقال کلاس درس به خانه به تشدید عوامل استرس‌زا دامن می‌زند. روابط والدفرزندی به‌دلیل فشار ناشی از آموزش مجازی خدشه‌دار می‌شود و این چرخه به تولید و بازتولید اضطراب و خشم در کودکان می‌انجامد. بسیاری از والدین در انتقال مفاهیم آموزشی به کودکان تخصص و تبحر لازم را ندارند. از سویی دیگر، زمان کافی نیز برای بسیاری از والدین موجود نیست. انتظار نابه‌جای برخی والدین و آموزگاران شرایط را برای کودکان سخت‌تر می‌کند. کودکان تحت فشار زیاد، گاهی با اشک، گریه و حتی خشم به تکالیف مدرسه تن می‌دهند و این موضوع می‌تواند در کاهش اعتمادبه‌نفس و سرخوردگی آن‌ها نقش داشته باشد یا ارتباط سازنده با والدینشان را تهدید کند (ایرنا الف، ۱۳۹۹).

بستر آموزش مجازی در دوران قرنطینه، در مواردی نقض‌کننده حريم خصوصی و خانوادگی کودکان بوده است، موضوعی که در ماده ۱۶ پیمان‌نامه حقوق کودک مورد تأکید قرار گرفته است. برخی از اعضای خانواده یا معلمان ناآگاه به حقوق کودک، با نشر پیام‌های صوتی یا تصویر ضبط‌شده دانش‌آموز از موقعیت‌هایی همچون انجام تکلیف یا پرسش و پاسخ، زمینه‌ساز هتک حرمت کودک می‌شوند.



با فقدان ارتباط و منزوی شدن کودکان، اصل اساسی آموزش و جامعه‌پذیری به خطر می‌افتد. روابط اجتماعی مهم‌ترین مسیر کشف و شناخت جهان است و روابط مجازی نمی‌توانند به‌طور کامل، فقدان یا کمبود نیاز به روابط اجتماعی را جبران کنند، زیرا مغز کودکان برای رشد و پرورش نیاز به ارتباطات فیزیکی مانند بازی کردن و به اشتراک گذاری احساسات دارد (Gottbrath, 2020). نبود پایگاه‌های حمایتی در خانواده، عدم تبادل صمیمیت و ارتباط با افراد نزدیک خانواده، فامیل و دوستان، استرس‌ها، اخبار ناگوار، فقدان و از دست دادن اعضای خانواده، تغییر در شیوه و سبک زندگی، مرگ ناگهانی و محرک‌ها و عوامل پرخطری که به این مقوله دامن می‌زنند، از مهم‌ترین عوامل روانی تأثیرگذار در دوران همه‌گیری هستند و سرعت اتفاقات به‌حدی بالاست که روان انسان‌ها فرصت سازگاری و رسیدن به یک به‌زیستی نسبی را پیدا نمی‌کند (محمدکریمی، ۱۳۹۹).

شرایط مذکور با وجود یکی از پیش‌زمینه‌های آسیب‌زا می‌تواند وخیم‌تر شود. برای مثال، هنگامی که خانواده با فقر اقتصادی دست به‌گریبان است، احتمالاً تنش و اضطراب بیشتری بر کودکان وارد می‌شود، تا آنجا که با تشدید احساس شرم سیستماتیک ناشی از فقر، شاهد افزایش افکار خودکشی‌محور و اعمال خودکشی کودکان خواهیم بود.^۱ از سوی دیگر، احتمال افزایش خشونت خانگی با توجه به شرایط اقتصادی، اخراج گسترده نیروهای کار، بیکاری گسترده سرپرستان خانوار و حضور طولانی‌مدت اعضای خانواده در خانه، بیشتر شده است. بحران‌های اقتصادی درون خانوادگی - ناشی از تورم، رکود و بیکاری بسیاری از سرپرستان خانوار - باعث شده است که خانواده‌ها در تأمین نیازهای فرزندان خود با مشکل مواجه شوند و بیشترین توجه را در تأمین نیازهای اولیه آن‌ها صرف کنند، به‌طوری‌که توان و انرژی لازم و کافی را برای حل مشکلات تربیتی آن‌ها نداشته باشند. این کم‌توجهی و کم‌توانی می‌تواند گاه به‌شکل خشونت فیزیکی و گاه به‌شکل خشونت عاطفی و دیگر آسیب‌های اجتماعی خود را بروز دهد (ایرنا الف، ۱۳۹۹). در شرایط محدودکننده قرنطینه، ریسک افزایش خشونت و استثمار کودکان بالا می‌رود و این امر از

۱. طبق بررسی روابط عمومی انجمن حمایت از حقوق کودکان، مواردی که طی هشت ماه اول بعد از آغاز شیوع بیماری کووید-۱۹ رسانه‌ای شده‌اند شامل ۲۹ مورد خودکشی منجر به مرگ و یک اقدام به خودکشی است.



آمار فزاینده تماس با اورژانس‌های اجتماعی قابل استنتاج است. خط حمایتی کودکان در هند گزارش داده است از ابتدای قرنطینه، تعداد تماس‌های کودکان آزار دیده پنجاه درصد افزایش یافته است (Singh et al, 2020). طبق گزارش‌های داخلی، در ایران نیز شاهد افزایش خشونت خانگی در دوران قرنطینه بوده‌ایم. خبرها از افزایش پنج‌برابری کودک‌آزاری حکایت دارند و با توجه به اختلاف همیشگی گزارش‌های رسمی با واقعیت جامعه، احتمال بیشتر بودن این ارقام همواره مطرح است (محبوب‌فر، ۱۳۹۹). تاریخ این اخبار متعلق به روزهای ابتدایی آغاز همه‌گیری بوده و دور از انتظار نیست که در طول ماه‌های اخیر این روند رو به افزایش گذاشته است. در میان انواع آزار، ضرب و شتم کودکان از سوی والدین بیشترین افزایش را داشته که احتمالاً به دلیل مواردی است که پیش‌تر ذکر شد (محبوب‌فر، ۱۳۹۹).

در کنار آزارهای خانگی، دسترسی بدون پایش کودکان به اینترنت نیز می‌تواند منجر به آزار و آسیب‌های مجازی شود. دسترسی به محتوای نامتناسب در فضاهای مجازی و قلدری‌های مجازی^۱ در این فضا به دور از نظارت والدین و مراقبان کودک، به دوچندان شدن خطرات دامن می‌زنند (تکفلی و وامقی، ۱۳۹۹). اطلاعات به دست آمده از گزارش‌های شبکه خبری بی‌بی‌سی نشان می‌دهند که جست‌وجوی تصاویر مربوط به آزار جنسی کودکان در سراسر دنیا فقط در دو ماه مارس و آوریل ۲۰۲۰، بیش از دو برابر افزایش یافته است (تامسون، ۱۳۹۹). این امر نشان از ناامنی فضای اینترنت برای کودکان دارد، به ویژه در دورانی که بیشترین ساعات شبانه‌روز آن‌ها با گوشی هوشمند و در فضای مجازی سپری می‌شود. بنابراین یکی از مهم‌ترین پیامدهای قرنطینه و آموزش مجازی دسترسی‌های بدون نظارت و آموزش کودکان به محتوای نامتناسب اینترنتی و روبه‌رو شدن با تهدیدهای احتمالی است. این امر در کنار تهدید جان و سلامت کودکان، می‌تواند موجب اختلال در

۱. قلدری مجازی اقداماتی مانند اعمال موهن، به نمایش گذاشتن نظرات آزاردهنده، هک کردن یک حساب کاربری، افشا کردن اطلاعات شخصی دیگران بدون رضایت آنان، آزارگری و فرستادن پیام تهدیدآمیز را در برمی‌گیرد. همچنین، ابعاد تکرار در طی زمان و نبود توازن قدرت بین پرخاشگر و قربانی، به تعریف قلدری مجازی افزوده شده‌اند که از طریق وسایل الکترونیکی مثل گوشی‌های همراه، دستگاه‌های پیام‌رسان فوری، شبکه‌های اجتماعی، ایمیل و وبسایت‌های شخصی قابل‌اعمال هستند و ممکن است با اهداف عمدی بالا بردن طرد اجتماعی قربانی از گروه‌های هم‌سال شروع شود و ادامه یابد. قلدری مجازی با شایعه‌پراکنی و نشر اکاذیب علیه قربانی همراه است. ن.ک:

Del Rey, R. Casas, J., and Ortega, R. (2016). Impact of the ConRed Program on Different Cyberbullying Roles. *Aggressive Behavior* Volume 42, pages 123–135.



فرایند بلوغ آن‌ها و یا به تعبیر متخصصان، بلوغ زودرس در آن‌ها شود. تلاش آن‌ها برای کشف دنیای مجازی و انجام جست‌وجوهای ناسالم می‌تواند به روح و روان آن‌ها آسیب بزند و زندگی آتی آن‌ها را به مسیری ناخواسته و نامطلوب هدایت کند. محتوای ناسالم، الزاماً، محتوای غیراخلاقی نیست، هر آنچه که برای سن و سال کودکان نامناسب باشد و با سطح فهم آن‌ها تناسب نداشته باشد، در زمره محتوای نامناسب دسته‌بندی می‌شود. رویارویی اتفاقی با وبگاه‌ها و تصاویر نامناسب، بازیابی اطلاعات نامناسب در کنار جست‌وجوهای کودکان، محتوای تبلیغاتی مستتر در وبسایت‌ها و... همگی از جمله مواردی هستند که باید حساسیت لازم نسبت به آن‌ها از سوی سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزشی، والدین و مراقبان کودکان وجود داشته باشد و برای مقابله با آن‌ها اقدامات آموزشی لازم با قابلیت پیشگیری تدارک دیده شود (حسن‌زاده، ۱۳۹۹).

● پیامدهای فقر بر حق آموزش در دوران همه‌گیری کووید-۱۹

با وجود اینکه کووید-۱۹ مردم سراسر جهان را تحت تأثیر خود قرار داده است، عواقب کوتاه‌مدت، میان‌مدت و بلندمدت ناشی از این بحران غالباً دامن‌گیر اقشار ضعیف‌تر جامعه می‌شود. آموزش و پرورش نیز از این قاعده مستثنی نیست. دانش‌آموزان مرفهی که از حمایت والدینشان برخوردارند و علاقه‌مند به یادگیری هستند، به پشتوانه سرمایه اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی خانواده خود، می‌توانند سایر روش‌های یادگیری همچون کلاس خصوصی و معلم سرخانه را جایگزین مدارس تعطیل‌شده کنند. در صورتی که دانش‌آموزان محروم و کم‌برخوردار با تعطیلی مدارس پشت درهای بسته آموزش جا می‌مانند (OECD, 2020). با توجه به اینکه شیوع این بیماری موجب عمیق‌تر شدن شکاف اقتصادی موجود در جوامع شده است، فقر ناشی از این وضعیت حق آموزش کودکان را، در تقاطع عامل طبقه و وضعیت اقتصادی خانواده کودک، تحت تأثیر قرار داده است. با در نظر گرفتن این نکته که در دوران وقوع بحران، فقر بعد از نبود امنیت، به عنوان یکی از اصلی‌ترین عوامل بازدارنده احقاق حق آموزش کودکان تلقی می‌شود (Sinclair, 2007)، در ادامه به تبیین تأثیر این همه‌گیری بر وضعیت اقتصادی خانواده‌ها در ایران و فقر ناشی از آن، به عنوان یکی از موانع احقاق حق آموزش کودکان، خواهیم پرداخت.



دوران کودکی آسیب‌پذیرترین مرحله زندگی فرد است. رفاه و به‌زیستی کودک به‌طور مستقیم و غیرمستقیم از وضعیت خانواده متأثر می‌شود، چراکه کودکان از لحاظ اقتصادی مستقل نیستند و عمدتاً برای تأمین نیازهای اساسی خود، وابسته به وضعیت اقتصادی خانواده‌اند. از این رو، برای تبیین تأثیرات ناشی از فقر بر وضعیت کودکان در بازه شیوع کووید-۱۹ باید به سراغ تغییرات ایجادشده در وضعیت اقتصادی خانواده‌ها رفت.

همه‌گیری بیماری کووید-۱۹، آسیبی جدی بر شاغلان مشاغل غیررسمی وارد کرده است، چون این افراد عموماً از بیمه‌های خدمات درمانی، خسارت‌های مالی و غرامت‌های بدنی و بیمه بیکاری برخوردار نیستند. براساس تحقیقی که توسط بانک جهانی در سال ۲۰۱۴ انجام شد، میزان اشتغال غیررسمی در ایران ۶۵/۸ درصد اعلام شده است (Gatti et Al, 2014). رئیس مرکز روابط عمومی و اطلاع‌رسانی وزارت تعاون کار و رفاه اجتماعی در تیرماه سال ۱۳۹۹، در نشست خبری عنوان کرد: «حدود شش میلیون شغل آسیب‌دیده از کرونا در کشور وجود دارد که یا به‌دستور دولت تعطیل شده‌اند یا فعالیت آن‌ها در کرونا متوقف شده است. از این شش میلیون نفر، دو میلیون و هشتصد هزار نفر تحت پوشش هیچ بیمه‌ای نبوده‌اند (تسنیم ب، ۹۹). شوک اقتصادی ناشی از شیوع کرونا، بیشتر بخش‌هایی را متأثر کرده که سهم آن‌ها در اشتغال غیررسمی بسیار بالاست. در این میان، صنایعی مانند چرم و پوشاک، که دارای بنگاه‌های کوچک هستند، آسیب‌های جدی دیده‌اند، بنگاه‌هایی که اشتغال در آن‌ها عمدتاً بر پایه قراردادهای غیررسمی بوده و تحت پوشش بیمه‌های بیکاری قرار ندارند (پایگاه اطلاع‌رسانی و پایش آثار اقتصادی کرونا، ۹۹). بنا بر گزارش خبرگزاری تسنیم (الف، ۱۳۹۹)، هم‌زمان با شیوع ویروس کرونا در کشور و تعلیق بسیاری از فعالیت‌های اقتصادی، دو گروه عمده شغلی (در بخش مشاغل رسمی) که بیشتر در معرض تهدید مستقیم قرار گرفته‌اند عبارت‌اند از: کارکنان خدماتی، فروشندگان فروشگاه‌ها و بازارها (حدود سه میلیون و هفتصد هزار نفر) و کارگران ساده (حدود سه میلیون سیصد هزار نفر). در این گزارش خبری، به‌نقل از آخرین گزارش مرکز آمار ایران در پاییز ۱۳۹۸، عنوان می‌شود مجموعاً حدود ۲۴/۴ میلیون نفر در کشور شاغل هستند. لذا دو گروه عمده شغلی مورد تهدید مستقیم کرونا، حدود سی درصد از کل شاغلان کشور را شامل می‌شوند. این خبرگزاری عنوان می‌کند، دارندگان سه میلیون شغل غیررسمی در کشور، در



دوران شیوع بیماری، دچار مشکلات متعددی از جمله بیکاری مطلق، کاهش درآمد، مریضی و عدم دریافت بیمه بیکاری شده‌اند. البته در ادامه همین گزارش، به نقل از سخن‌گوی دولت، تعداد شاغلان غیررسمی در کشور حدود چهار میلیون اعلام شده است که این تعداد، در سایه همه‌گیری بیماری کووید-۱۹، در معرض توقف یا کاهش فعالیت و کاهش دستمزد و اخراج هستند و به دلیل نداشتن بیمه تأمین اجتماعی، از حمایت‌های قانونی محروم مانده‌اند (همان).

براساس گزارش منتشرشده از سوی پایگاه اطلاع‌رسانی و پایش آثار اقتصادی کرونا (۱۳۹۹)، حدود سه میلیون شغل ایجادشده طی سال‌های ۱۳۹۳ تا ۱۳۹۸ - که عمدتاً توسط جوانان و با سرمایه‌اندک ایجاد شده‌اند - تأثیر بسیار قابل‌توجهی از شیوع بیماری و شوک اقتصادی ناشی از آن پذیرفته است، به طوری که با کاهش ۱/۲۱ میلیون شغل مواجه شده‌ایم (همان).

فقر ناشی از بحران همه‌گیری کووید-۱۹ وضعیت جسمی، روانی و ذهنی کودکان را تحت‌تأثیر قرار داده است که می‌تواند به‌قیمت رنجی مداوم برای همه دوران زندگی آن‌ها تمام شود. صرف‌نظر از موقعیت مکانی و زمانی، کودکان بیش از سایرین در معرض مخاطرات ناشی از فقر قرار می‌گیرند و در مقایسه با بزرگسالان به‌صورت ویژه‌ای از فقر آسیب می‌بینند. توجه به تأثیرگذاری فقر ناشی از همه‌گیری بر کودکان از منظر حق آموزش امری ضروری است، زیرا خانواده‌های محروم و کم‌برخوردار دسترسی کمتری به منابع درآمدی مطمئن، مایملک کمتر، دسترسی محدودتر به مراقبت بهداشتی و برخورداری کمتر از ابزارهای دیجیتال برای یادگیری از راه دور دارند و در نتیجه کودکان آن‌ها بیشتر در معرض ترک تحصیل هستند (Cornia et al, 2020; UN, 2020).

با تغییر فرایندهای آموزشی در دوران همه‌گیری و تعطیلی مدارس، راهکارهای جایگزین مبتنی بر آموزش از راه دور و آموزش مجازی، به دلیل از دست رفتن یا محدود شدن منابع درآمدی و همچنین افزایش سایر هزینه‌های زندگی از جمله هزینه‌های مربوط به بهداشت و سلامت و عدم برخورداری از ابزار آموزشی موردنیاز (در درجه نخست اینترنت و سپس تبلت و گوشی هوشمند)، آنچنان که باید در دسترس کودکان دهک‌های پایین درآمدی نیست. همچنین، تفاوت مشهود میان نحوه برگزاری کلاس‌های مجازی در مدارس دولتی و غیردولتی نمایانگر تأثیر فقر بر کیفیت آموزش ارائه‌شده در زمان همه‌گیری این بیماری است. به‌گفته یکی از مدیران مدارس غیردولتی: «تأثیر تعداد دانش‌آموز در



دوره ابتدایی خیلی مهم است. مدارس غیردولتی که در این دوران تعداد دانش‌آموز کمتری دارند خیلی بهتر می‌توانند به شاگردان رسیدگی کنند تا یک مدرسهٔ چهل‌نفرهٔ دولتی. خیلی اوقات معلم و دانش‌آموز قرار تلفن تصویری می‌گذارند و چون تعداد دانش‌آموزان کم است، این امکان وجود دارد تا انفرادی هم درس را مرور کنند. اما تعداد دانش‌آموزان بیشتر این امکان را کم می‌کند. اغلب بچه‌های پایهٔ اول و دوم، که امسال در مدارس غیردولتی درس خواندند، منفعت کردند» (بنی‌یعقوب، ۱۴۰۰). از سویی دیگر، به دلیل نبود توجه سیستماتیک به دسترس‌پذیر و انطباق‌پذیر کردن راهکارهای جایگزین با وضعیت کودکان کم‌برخوردار و کودکان با نیازهای ویژه، انتظار می‌رود در پس این شیوع، بحران یادگیری و خروج از چرخهٔ تحصیل ابعاد جدی‌تری به خود بگیرد. با توجه بررسی ابعاد همه‌گیری بر اشتغال و منابع درآمدی خانوارهای عضو دهک‌های پایین درآمدی، که منجر به تشدید فقر این خانوارها شده است، می‌توان اذعان داشت شیوع بیماری کووید-۱۹ در نبود طرح‌های حمایتی دولتی با تعمیق فقر گسترده، منجر به عدم تأمین حق آموزش کودکان فقیر شده که در ادامه تلاش شده است تا بر حق آموزش کودکان گروه‌های آسیب‌پذیر در تقاطع فقر و محرومیت تمرکز شود.

● آموزش مجازی در دوران همه‌گیری کووید-۱۹

با در نظر گرفتن پیامدهای اقتصادی، اجتماعی و روانی همه‌گیری بیماری کووید-۱۹ در همهٔ ارکان زندگی مردم جهان، یکی از نهادهای ملی که به شدت از بحران کنونی اثر پذیرفته آموزش است (وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۳۹۹) چون به دلیل رعایت فاصله‌گذاری‌های فیزیکی، از اوایل اسفندماه سال ۱۳۹۸، فرایند آموزشی کشور در بخش آموزش و پرورش و آموزش عالی به‌نوعی تعطیل شده‌اند. از آغاز تعطیلی مدارس و دانشگاه‌ها با هدف کمک به ریشه‌کنی این بیماری و کاهش سرعت انتقال بیماری، دغدغهٔ تدوین و اجرای برنامهٔ تحصیلی متناسب برای تداوم آموزش در منزل و در شرایط قرنطینه به بزرگ‌ترین چالش نظام‌های آموزشی - هم آموزش و پرورش و هم آموزش عالی - تبدیل شده است، به گونه‌ای که نهادها و سازمان‌های بین‌المللی نظیر سازمان بهداشت جهانی و یونسف هم به تکاپو برای تدوین برنامهٔ درسی و دستورالعمل‌ها و راهنماهای آموزشی و تربیتی برای این شرایط افتادند. یکی از برنامه‌های بسیار مهم و جدی که از سمت آموزش و پرورش و همچنین



آموزش عالی مطرح و انجام شد، آموزش الکترونیک یا همان آموزش از طریق فضای مجازی است. اما این روش با توجه به زیرساخت‌های موردنیاز، دسترسی نداشتن به ابزارهای دیجیتال، آشنا نبودن معلمان، دانش‌آموزان و والدین با فرایند و ابزارهای آموزشی نوین آموزش مجازی را با چالش‌هایی جدی روبه‌رو کرده است که در ادامه به جزئیات آن می‌پردازیم.

موجود بودن: آموزش معلمان و امکانات آموزشی مهارتی

در چارچوب چهارگانه حق آموزش و استانداردهای ضروری آموزش در زمان وقوع بحران، آموزش و ارتقای مهارت‌ها و دانش معلمان یکی از ارکان اساسی است. باین‌حال، در ماه‌های نخست عملیاتی کردن آموزش مجازی به دلیل ناآشنایی با برنامه‌شاد، معلمان بسیاری با دشواری‌های فنی روبه‌رو شدند (ایسنا، ۱۳۹۹). مقوله موجود بودن آموزش همچنین مربوط به وجود امکانات کمک‌آموزشی در کلاس‌هاست. گرچه پیش از این نیز در بسیاری از مدارس امکانات کمک آموزشی مانند آزمایشگاه، کارگاه، کتابخانه و نظایر آن موجود نبوده‌اند، اما با شروع آموزش مجازی، این چالش جدی‌تر شده زیرا امکان استفاده از همان حداقل‌های موجود در مدارس نیز عملاً منتفی شده است. به‌عنوان مثال: نمی‌توان برخی از آزمایش‌ها و فعالیت‌ها، به‌خصوص در رشته‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش را - که به ابزار یا کارگاه احتیاج دارند و انجام آن توسط خود دانش‌آموزان برای کسب مهارت الزامی است - در خانه انجام داد (آذرکیش، ۱۳۹۹).

دسترسی‌پذیری: اینترنت، ابزارهای دیجیتال و برنامه‌شاد

دسترسی عمومی دانش‌آموزان به امکانات آموزشی در برنامه‌شاد به دلیل سطح پوشش اینترنت در ایران با چالش روبه‌رو است. به‌گفته وزیر آموزش و پرورش، ۶٫۹ درصد دانش‌آموزان (۸۶۹ هزار و ۴۰۰ نفر) به اینترنت دسترسی ندارند (حاجی میرزایی الف، ۱۳۹۹). اغلب این دانش‌آموزان در شهرستان‌های کوچک و روستاها ساکن هستند. از سوی دیگر، در بسیاری از مناطق روستایی کودکان و معلمان مجبورند به مناطق مرتفع یا خارج از روستا بروند تا از آنتن‌دهی مناسب برخوردار باشند. خروج از روستا و طی کردن مسافت طولانی، راه‌های نایمن و مخاطرات احتمالی آن مانند سرمازدگی، سقوط، گیر کردن در برف، دسترسی به آب، سرویس بهداشتی (به‌خصوص برای دختران



نوجوان) و... دسترسی کودکان را به آموزش محدود می‌کند و امنیت آن‌ها را در معرض خطر قرار می‌دهد (روزنامه تعادل، ۱۳۹۹).

همچنین، مشکلات کلاس‌های چندپایه‌ای در مناطق روستایی و عشایری نیز آموزش مجازی را دشوارتر کرده است، زیرا برخلاف آموزش حضوری که با وجود فشرده‌گی زمانی، معلم امکان داشت تا برای رفع اشکال به دانش‌آموزان کمک مستقیم کند، در آموزش مجازی این امکان محدودتر شده است و به دلیل سطح به نسبت پایین آموزش در میان بزرگسالان در مناطق روستایی و عشایری، دانش‌آموزان از کمک‌های آموزشی که خانواده می‌تواند در اختیار آنان بگذارد، بهره‌مند نیستند (مهر الف، ۱۳۹۹). به گفته محمدحسین کفراشی، مدیرکل ارزیابی عملکرد و رسیدگی به شکایات وزارت آموزش و پرورش، طبق ارزیابی انجام شده تا ۳۰ بهمن ۱۳۹۹، ۵۳ درصد دانش‌آموزان سیستان و بلوچستان از «شاد» محروم‌اند (کفراشی، ۱۳۹۹). مدیرکل آموزش و پرورش لرستان با بیان اینکه اکنون یک هزار و پانصد مدرسه استان تحت پوشش شبکه اینترنت نیست اعلام کرد ۲۵ درصد دانش‌آموزان استان در مناطق محروم و دورافتاده به اینترنت دسترسی ندارند (ایرنا پ، ۱۳۹۹).

از دیگر مشکلات سرعت پایین و اختلالات شبکه اینترنت است. علاوه بر اینکه در مناطق شهری و دارای اینترنت 4G، کندی و قطعی اینترنت دسترسی را گاهی با مشکل روبه‌رو می‌کند، در بسیاری از مناطق روستایی یا شهرستان‌های کوچک، آنتن‌دهی اینترنت 3G است که سرعت پایین‌تری دارد. مسئله تناسب نداشتن پهنای باند و جمعیت استان‌ها از دیگر مشکلاتی است که سرعت اینترنت را متأثر می‌کند. علاوه بر موارد مذکور، استفاده از برنامه شاد در گروه اینترنت است که به صورت رایگان در اختیار دانش‌آموزان قرار ندارد و این موضوع با اصل سی‌ام قانون اساسی، مبتنی بر رایگان بودن آموزش رسمی تا پایان دوره متوسطه برای آحاد ملت، در تعارض است.

چالش دیگر دسترس‌پذیری مشکلات مربوط به ابزارهای ارتباطی است. آموزش مجازی نیاز به تلفن هوشمند یا تبلت دارد. در سال تحصیلی ۹۹-۹۸، چهار میلیون و ۷۱۸ هزار دانش‌آموز به شبکه شاد متصل نشدند و از این تعداد سه میلیون و ۲۵۵ هزار دانش‌آموز به گوشی هوشمند یا تبلت دسترسی نداشتند (حکیم‌زاده، ۱۳۹۹). گرچه با برخی اقدامات خیریه‌ای پراکنده، برای تعداد محدودی از این کودکان، گوشی هوشمند و تبلت تهیه شد، اما برنامه‌ای جامع از سوی دولت برای



تأمین این ابزار صورت نگرفته است و نمی‌توان با تکیه بر اقدامات خیریه‌ای غیردولتی انتظار فراهم شدن ابزار هوشمند برای همهٔ این جمعیت را داشت. مشاهدات میدانی برخی از فعالان حقوق کودکان، حاکی از آن است که خانواده‌هایی که بیش از یک کودک در سن تحصیل دارند و امکان تهیهٔ دو گوشی/تبلت یا بیشتر وجود ندارد، کودکان مجبورند از یک دستگاه استفاده کنند. این موضوع با توجه به زمان‌بندی کلاس‌های مجازی، عملاً باعث می‌شود یک یا چند کودک در خانواده نتوانند در کلاس‌های مجازی شرکت کنند. مسائل مضاعفی مانند نبود یا دشواری دسترسی به برق در برخی مناطق عشایری نیز از عواملی است که در صورت وجود ابزار هوشمند و اینترنت، استفاده از آموزش مجازی را ناممکن یا حداقل دشوار می‌کند (مهر، ۱۳۹۹).

به‌گفتهٔ مدیرکل ارزیابی عملکرد و پاسخ‌گویی به شکایات وزارت آموزش و پرورش، نداشتن تجهیزاتی از قبیل گوشی هوشمند و تبلت (حدود ۶۷ درصد)، نبود دسترسی منطقه به اینترنت و پهنای باند (حدود هشت درصد) و اشکال فنی در اتصال به شاد (حدود نه درصد) از مهم‌ترین دلایل عدم احراز هویت دانش‌آموزان در برنامهٔ شاد در مدارس بازدیدشده بود (کفراشی، ۱۳۹۹). این برنامه در ابتدا مشکلات نرم‌افزاری متعددی نظیر خطای احراز هویت و ثبت‌نام، محدود بودن به سیستم عامل اندروید، نیاز به نسخه‌های به‌روزرسانی‌شدهٔ اندروید، پایین بودن سرعت در ساعات ترافیک و... داشت که هم آموزش و هم ارزیابی‌های آموزشی را تحت‌تأثیر قرار می‌داد. با وجود اینکه برخی از این مشکلات مرتفع شده‌اند، اما همچنان چالش‌های نرم‌افزاری یا سرعت پایین در ساعات شروع کلاس‌ها به‌قوت خود باقی است و با وجود اعلام معاون حقوق و امور مجلس وزارت آموزش و پرورش در ۲۶ آذر ۱۳۹۹ مبتنی بر انتشار نسخهٔ سهٔ این برنامه (احمدی، ۱۳۹۹) با هدف رفع برخی مشکلات، تا زمان نگارش این گزارش، این نسخه منتشر نشده است. در کنار این مشکلات، مشاور وزیر آموزش و پرورش و مسئول برنامهٔ شبکهٔ آموزشی دانش‌آموز (شاد)، ضمن آنکه یکی از مشکلات جدی شاد را کمبود آموزش‌های کاربران دانسته، اعلام کرده است که از یازده میلیون و ۴۵۰ هزار دانش‌آموزی که در شبکهٔ شاد حضور دارند، حدود بیست درصد فعالیت صوری دارند (الحسینی، ۱۳۹۹).



• آموزش کودکان دارای معلولیت

آسیب‌های ناشی از همه‌گیری ویروس کرونا توزیع برابر نخواهد داشت و انتظار می‌رود برای کودکانی که پیش از این هم در محرومیت و شرایط آسیب‌پذیری قرار داشته‌اند، مخرب‌ترین اثرات را داشته باشد (UNICEF b, 2020; HRW, 2020). بنابراین، کودکان کم‌برخوردار از جمله کودکان معلول، کودکان مهاجر و دختران در مناطق محروم، در پی شوک اقتصادی بازار کار و رکود حاصل از آن، تعطیلی مدارس و راه‌اندازی آموزش مجازی نامتناسب با وضعیت ویژه این کودکان، در نبود زیرساخت‌های لازم و نبود یا کمبود طرح‌های حمایتی اقتصادی، اجتماعی و روان‌شناختی، متحمل آسیب‌های جدی شده‌اند که در عمل منجر به تبعیض آموزشی مضاعف شده است. در ادامه به بررسی وضعیت حق آموزش کودکان دارای معلولیت پرداخته می‌شود.

بین ۱ تا ۱٫۵ میلیون کودک معلول در ایران زندگی می‌کنند. با این حال، براساس آمارهای سال ۱۳۹۷، فقط صد و پنجاه هزار کودک معلول (۶۵ هزار نفر در مدارس عادی با نظام تلفیقی و ۵۸ هزار نفر در مدارس استثنایی) مشغول به تحصیل بوده‌اند (قدمی، ۱۳۹۷). در شرایط پیش از همه‌گیری کووید-۱۹، درصد قابل توجهی از کودکان معلول به دلایل متعددی مانند نبود مدرسه مناسب در نزدیکی محل زندگی، داغ‌ننگ و برچسب‌زنی حاصل از معلولیت و پذیرفته نشدن در گروه‌های هم‌سالان در مدارس، افت تحصیلی ناشی از نبود امکانات کمک‌آموزشی فراگیر، فقر ناشی از هزینه‌های بالای زندگی با معلولیت و تبعات ثانوی این فقر، مواجهه دلسردکننده برخی مدیران و معلمان، فراگیر نبودن/مناسب نبودن برنامه درسی و فضاهای آموزشی، فقدان سیاست‌های فراگیر مناسب و نادیده گرفتن شدن کودکان دارای معلولیت در سیاست‌گذاری‌ها، نگرش‌های معلولیت‌ستیز و معلولیت‌هراس، عدم تخصیص بودجه، تسلط گفتاری و نهادی مدل و پارادایم پزشکی بر سیاست‌ها، برنامه‌ها و اقدامات در حوزه معلولیت و... از تحصیل بازمانده‌اند^۱. طبق سرشماری معاونت اجتماعی وزارت کار و رفاه اجتماعی از کودکان بازمانده از تحصیل، حدود هشت هزار نفر از دست‌کم صد و سی هزار کودکان بازمانده از تحصیل شش تا یازده‌ساله، کودکان دارای معلولیت هستند (مرکز پژوهش‌های مجلس، ۱۳۹۷).

۱. برای کسب اطلاعات بیشتر نگاه کنید به:



همه‌گیری کووید-۱۹ با تغییر در شرایط زندگی و فرایندهای آموزشی تأثیراتی چندوجهی بر تحصیل و برخورداری کودکان دارای معلولیت از حق آموزش داشته است. در ادامه، براساس چارچوب چهارگانه حق آموزش و استانداردهای ضروری آموزش در بحران، که در ابتدای این گزارش تشریح شد، در چهار سطح موجود بودن، دسترس‌پذیری، پذیرش و انطباق به این تأثیرات پرداخته می‌شود.

موجود بودن: یکی از اصلی‌ترین تغییرات در شیوه آموزش پس از آغاز همه‌گیری جایگزین شدن آموزش حضوری با آموزش مجازی مانند شبکه شاد و پیام‌رسان‌هایی مانند WhatsApp است. کودکان دارای معلولیت اساساً به‌دلایلی نظیر افت تحصیلی ناشی از نبود فرصت آموزشی مناسب‌سازی‌شده و متناسب، فقر، برچسب‌ها و داغ‌ننگ در برابر ترک تحصیل آسیب‌پذیرترند و درصد بالاتری از آن‌ها به‌دلیل فقر ابزارهایی مانند تبلت یا تلفن هوشمند ندارند. با این حال، پس از گذشت بیش از یک سال از آغاز همه‌گیری، تسهیلات رسمی برای برخورداری از ابزار مناسب ارائه نشده و تسهیلات محدود ارائه‌شده از محل کمک‌های مردمی بوده است.

مقوله موجود بودن، همچنین شامل شرایط آموزش معلمان و ارتقای مهارت‌های آنان در سایه توجه به حقوق آن‌ها نیز می‌شود. آموزش مجازی به کودکان دارای معلولیت به‌گفته یکی از معلمان شاغل در مدارس استثنایی دشوارتر است، زیرا فرصت تعامل حضوری با دانش‌آموز وجود ندارد، پس معلم باید علاوه بر ساعات کاری، در ساعاتی اضافه و به‌صورت فردی وضعیت پیشرفت آموزشی کودکان را پیگیری کند (ایرناب، ۱۳۹۹).

با توجه به محدودیت‌ها و چالش‌های آموزش مجازی، برگزاری دوره‌های آموزشی و به اشتراک‌گذاری تجارب یکی از ضرورت‌هاست که تاکنون در برنامه‌های وزارت آموزش و پرورش و سازمان آموزش کودکان استثنایی مورد غفلت بوده است و معلمان و کادر آموزشی با ابتکار عمل فردی خود، به اشتراک‌گذاری تجارب خوب با یکدیگر اقدام کرده‌اند. علاوه بر این، در ماه‌های گذشته، اخباری درمورد ممانعت از استخدام افراد دارای معلولیت به‌عنوان کادر آموزشی و پرورشی و ثبت‌نام نکردن معلولان در دانشگاه فرهنگیان منتشر شده است که این موضوع نشانه‌ی سیاستی غیردربرگیرنده است که نه تنها به مسائل صنفی معلمان ارتباط دارد، بلکه خود نیز معلولیت را «داغ‌نگی» می‌داند که باید از دامان مدرسه زدوده شود. نبود معلمان دارای معلولیت در نهاد آموزش بر



دیگری سازی از معلولان در فرایند جامعه پذیری کودکان اثر می گذارد و همچنان بازتولید نگرش های کلیشه ای به معلولان است.

دسترس پذیری: مقوله دسترس پذیری در مورد کودکان دارای معلولیت، علاوه بر مواردی مانند عدم پوشش سراسری اینترنت و مشکلات سرعت، شامل مواردی نظیر هزینه بر بودن تهیه ابزار یادگیری یعنی تلفن هوشمند یا تبلت نیز می شود. نگرفتن شهریه از کودکان در مدارس دولتی فقط یکی از شاخصه های آموزش رایگان است و در شرایطی که در اختیار داشتن ابزارهای حیاتی مشارکت در آموزش (به عنوان مثال تبلت یا گوشی هوشمند در آموزش مجازی) مستلزم پرداخت هزینه است و این هزینه با توجه به سطح درآمدی دهک های پایین، بار اضافه بر دوش خانوار تحمیل می کند، همه شاخصه های آموزش رایگان محقق نشده است. به گفته رئیس سازمان آموزش و پرورش استثنایی (حسینی ب، ۱۳۹۹) در زمان شروع آموزش مجازی چهل درصد از دانش آموزان به آموزش مجازی دسترسی نداشته اند و در اسفندماه ۱۳۹۹ اعلام کرد که سه میلیون دانش آموز تجهیزات لازم برای متصل شدن به این شبکه را ندارند که از این تعداد بیست هزار دانش آموز با نیازهای خاص هستند (حسینی ت، ۱۳۹۹). به گفته وی، اقداماتی مانند آماده سازی راهنماهای آموزشی و فعالیت های درسی، طراحی سامانه ویژه و... در دست انجام است و همچنین دستورالعمل اجرایی برای آموزش کودکان معلول تدوین شده است (سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور، ۱۳۹۹) که با توجه به اینکه هنوز گزارشی از نحوه انجام این اقدامات منتشر نشده است، اثربخشی و نقاط ضعف و قوت این برنامه ها قابل بررسی نیست.

پذیرفتنی بودن: استانداردهای مربوط به کیفیت و امنیت از جمله شاخصه هایی هستند که در آموزش مجازی مستلزم توجه اند. به عنوان مثال: به دلیل نبود اینترنت در برخی مناطق روستایی، کودکان مجبورند به مناطق مرتفع بروند یا از محیط روستا خارج شوند (تابناک، ۱۳۹۹) که این امر در همه جا و در همه فصول سال ممکن نیست. اطلاعی از آمار دقیق کودکان دارای معلولیت در مناطق روستایی موجود نیست، اما می توان گفت در چنین شرایطی، این کودکان ممکن است دشواری دوچندانی را متحمل شوند یا بالاجبار از آموزش صرف نظر کنند.

با توجه به اینکه تولید بخش عمده ای از محتوای آموزشی در آموزش مجازی برای کودکان دارای



معلولیت بر عهدهٔ معلمان است، ممکن است آموزش برای همهٔ کودکان دارای معلولیت از لحاظ کیفی سطح قابل‌قبولی نداشته باشد. روش‌های «مرسوم» که «نامعلولان» برای «نامعلولان» طراحی کرده‌اند نیز الزاماً پذیرای کودکان دارای معلولیت‌های شناختی (مانند معلولیت‌های مربوط به تفاوت در یادگیری) و کودکان نابینا و ناشنوا نیست و از سوی دیگر، آموزش و پرورش با کمبود چند هزار معلم خاص و معلم رابط (حسینی الف، ۱۳۹۹) روبه‌رو است. منابع موجود در سایت سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور مربوط به آموزش حضوری است و برخی از آن‌ها ممکن است برای شرایط فعلی کاربرد نداشته باشند. دربارهٔ میزان دستورالعمل‌های جاری نیز همان‌طور که گفته شد، هنوز امکان ارزیابی جامع وجود ندارد. در برنامهٔ شاد اخیراً بخشی مجزا برای گروه‌های شش‌گانهٔ کودکان دارای معلولیت در نظر گرفته شده است. اما باین‌حال می‌توان در مواردی مانند مدرسهٔ تلویزیونی سیما به این موضوع اشاره کرد که جز در موارد معدود، به‌صورت کلی برنامه‌ها فاقد زبان اشاره، لب‌خوانی و زیرنویس هستند.

قابل انطباق بودن: مقولهٔ قابل انطباق بودن آموزش بخش اصلی حق آموزش کودکان دارای معلولیت را پوشش می‌دهد. به‌صورت کلی، آموزش با شیوه و روشی واحد ممکن است سازگاری کافی با وضعیت و تفاوت‌های متنوع کودکان معلول نداشته باشد. محدودیت‌ها و تبعیض‌های ساختاری جوامعی که براساس توانایی‌ها، ویژگی‌ها و نیازهای افراد «نامعلول» سامان یافته است، افراد معلول را در سطوح مختلف به حاشیه می‌رانند. چنین جامعه‌ای درک روشن و دقیقی از جزئیات مسائل معلولان ندارد. عوامل متعددی نیز حضور معلولان در عرصهٔ سیاست‌گذاری و تصمیم‌سازی در امور مربوط به خودشان را محدود می‌کنند که عبارت‌اند از: دشواری یا ناممکن بودن دستیابی به مدارج علمی و مناصب مؤثر در سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی، فقر و مشکلات ناشی از آن در تأمین نیازهای اولیه، باورهایی که معلولیت را نقصان و نوعی عدم صلاحیت تلقی می‌کنند یا در حالت بهتر، معلولان را نیازمند قیم، سخن‌گو و... می‌دانند (Hästbacka et al, 2016) و تسلط مدل پزشکی - خیریه‌ای معلولیت در ایران.

رویکرد حق‌محور در آموزش تأکیدش بر آموزش فراگیر است. در آموزش فراگیر، هم محیط و امکانات آموزشی و هم برنامهٔ درسی و شیوه‌های ارزیابی قابل‌انطباق با تفاوت‌های کودکان دارای



معلولیت است. بنابراین، مدارس فراگیر صرفاً با کنار هم بودن کودکان غیرمعلول و کودکان معلول محقق نمی‌شوند. هم امکانات کالبدی مناسب مانند آسانسور، سطح شیب‌دار، کتابخانه در دسترس و فراگیر (دارای کتاب‌های لمسی، بریل، صوتی و فیلم‌های گویاسازی‌شده برای کودکان ناشنوا)، نور تنظیم‌شده، امکانات ورزش و بازی امن و مریبان و مسئولان آگاه به مسائل کودک یا کودکان دارای معلولیت نیاز است، و هم برنامه‌داری، مطالب آموزشی و نحوه‌ارزیابی منطبق با تفاوت‌های کودکان دارای معلولیت. ضمن آنکه محیط آموزشی محیطی پذیراست و اقدامات ترویجی و پیشگیرانه درمورد خشونت علیه کودکان معلول و برچسب‌زنی اجتماعی وجود دارد.

با وجود اقدامات انجام‌شده برای ترویج آموزش تلفیقی - فراگیر مانند ایجاد مدارس تلفیقی - فراگیر، آموزش معلمان رابط و تولید منابع آموزشی پس از تصویب آیین‌نامه آموزش و پرورش تلفیقی - فراگیر کودکان و دانش‌آموزان با نیازهای ویژه (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۵)، حدود نیمی از دانش‌آموزان معلول همچنان در مدارس استثنایی تحصیل می‌کنند و مدارس تلفیقی - فراگیر نیز مشکلاتی مانند کمبود معلم رابط و امکانات دارند. در دوران همه‌گیری بیماری کووید-۱۹ و مجازی شدن آموزش، نقش محیط کالبدی مدارس موقتاً اهمیت خود را از دست داده است. بااین‌حال، برخی مسائل مربوط به انطباق‌پذیری نظام آموزشی کشور برای کودکان معلول همچنان اثراتی مستقیم بر آموزش دارند. جای خالی زیرساخت‌های کیفی نرم‌افزاری و سخت‌افزاری، تعداد ناچیز کتابخانه‌های فراگیر (اعم از مدارس، شهرداری، نهاد کتابخانه‌های عمومی کشور و کانون پرورش فکری کودکان)، زیرنویس نبودن و گویا نبودن تقریباً تمام ویدئوهای آموزشی موجود در اینترنت در دوران همه‌گیری که دسترسی به معلم کمتر است، بیشتر به چشم می‌آید.

به‌دلیل تفاوت‌ها و تنوع مسائل آموزشی کودکان دارای معلولیت، بررسی مسئله انطباق‌پذیری آموزش مستلزم توجه به پیچیدگی‌های بیشتری است. بنابراین، با توجه به محدودیت‌های این گزارش و ضرورت انتشار گزارشی مفصل‌تر در این زمینه، در این بخش فقط به بررسی موردی درباره بخشی از مسائل کودکان ناشنوا در جریان آموزش مجازی پرداخته می‌شود. کودکان ناشنوا نمی‌توانند از امکان دریافت پیام صوتی استفاده کنند و همچنین ممکن است برای طرح سؤال یا برقراری ارتباط با معلم خود مجبور به تایپ کردن باشند. این موضوع می‌تواند دسترسی آن‌ها را به معلم محدود کند و



از این جهت اهمیت منابع تصویری موجود در فضای مجازی را دوچندان سازد. با وجود این، نه برنامه‌های موجود در آرشیو سایت مدرسهٔ سیما (وابسته به شبکهٔ آموزش صدا و سیما) و نه شبکه‌هایی مانند آپارات، هیچ‌کدام پذیرای کودکان ناشنوا نیستند. مدیر آموزش‌های رسمی شبکهٔ آموزش صدا و سیما نیز در پاسخ به روزنامهٔ ایران سپید دربارهٔ زیرنویس و زبان اشاره گفته است این شبکه در آینده قصد دارد امکان زبان اشاره را اضافه کند، اما امکان افزودن زیرنویس را به دلیل پخش زنده ناممکن دانسته و اشاره کرده است چون مطالب در کتاب‌ها موجود هستند، زیرنویس کردن ضرورت چندانی ندارد (کجوری، ۱۳۹۹). با این حال، در این مورد باید اشاره کرد که این شبکه برای مناسب‌سازی می‌تواند دست‌کم برای برنامه‌های موجود در آرشیو، زیرنویس تهیه کند و روی برنامه رابط زبان اشاره قرار دهد. ضمن آنکه موجود بودن مطالب در کتاب‌ها نقش تدریس را کم نمی‌کند و اگر موجود بودن مطلب در کتاب کفایت می‌کرد، از اساس نیازی به مدرسه و همچنین برنامه‌های شبکهٔ آموزش نمی‌بود. در واقع چنین رویکردی در وهلهٔ اول نشان از نبود شناخت از مسائل کودکان دارای معلولیت و در وهلهٔ بعدی توجه نداشتن به استفاده از نقش مشورتی معلولان در امور مربوط به معلولان دارد. اظهارات مدیر شبکهٔ آموزش نیز دربارهٔ اینکه زبان اشاره قابلیت انتقال برخی از مفاهیم و دروس را ندارد، مؤید دیگری دربارهٔ نداشتن شناخت و بی‌توجهی به حقوق کودکان معلول است (ایران سپید، ۱۳۹۹). مدیر مؤسسهٔ پویانمایی صبا نیز در همین زمینه بخشی از مشکل را اختلافات انجمن‌های ناشنویان دانسته است، در حالی‌که با توجه به گفته‌های رئیس شبکهٔ ملی ناشنویان (خبرآنلاین، ۱۳۹۸) و رئیس انجمن خانوادهٔ ناشنویان ایران (علی‌پور، ۱۳۹۹) و مدیر کمپین «دسترسی کامل به رسانهٔ ملی حق ناشنوا [است]» (همان)، این صدا و سیماست که زبان مورد استفادهٔ ناشنویان را به رسمیت نمی‌شناسد و به گفتهٔ سارا سیاوشی (خبرآنلاین، ۱۳۹۸)، یکی از زبان‌شناسان حوزهٔ زبان اشاره، با وجود استفادهٔ گسترده از زبان اشارهٔ بین‌المللی که با تغییراتی جزئی در میان ناشنویان کشورهای مختلف رواج دارد و برای همهٔ آن‌ها تقریباً قابل‌فهم است، صدا و سیما در هفده سال گذشته اصرار به استفاده از فارسی اشاره دارد که میان ناشنویان رایج نیست و نامفهوم است.



• حق آموزش و کودکان مهاجر

معاون امنیتی و انتظامی وزارت کشور در سال گذشته از حضور حدود سه میلیون نفر افغانستانی در ایران خبر داده است (ذوالفقاری، ۱۳۹۹). با وجود تفاوت در آمارهای ارائه‌شده مربوط به مهاجران، می‌توان تعداد کودکان مهاجر محصل در ایران را حدود پانصد هزار نفر برآورد کرد (آژانس پناهندگان سازمان ملل، ۲۰۱۹).

پیش از شیوع بیماری کووید-۱۹ و اعمال قرنطینه، مسئله آموزش کودکان مهاجر افغانستانی در ایران از وضعیت مناسب و قابل‌قبولی برخوردار نبوده است. با وجود طرح فرمان و اصلاح آیین‌نامه تحصیل اتباع خارجی، عواملی چون فقر و کار کودک، موانع متعدد اداری - حقوقی در فرایند دریافت معرفی‌نامه تحصیلی، کلاسی شدن آموزش، آثار ثانوی محرومیت از تحصیل (مانند عدم تطابق سن و پایه تحصیلی)، کمبود ظرفیت مدارس در برخی مناطق حاشیه‌ای، تبعیض جنسیتی و نادیده گرفته شدن فرهنگ و هویت کودکان افغانستانی در کنار برخورد تبعیض‌آمیز و تحقیرآمیز با آن‌ها (واشقانی فراهانی و دیگران، ۱۳۹۷، واشقانی فراهانی، ۱۳۹۷) باعث شده است تا همچنان بخش قابل‌توجهی از این کودکان از تحصیل محروم باشند. با همه‌گیری این بیماری در سطح کشور، مشکلات و نواقص مربوط به آموزش این کودکان بیش از پیش عیان شده و مسیر احقاق حق تضييع‌شده آموزش را ناهموارتر کرده است. در ادامه با نگاهی به شرایط پیشاکرونايي آموزش کودکان مهاجر در ایران، به تبیین وضعیت فعلی آن در چارچوب چهارگانه حق آموزش خواهیم پرداخت.

موجود بودن: با توجه به اینکه امکانات آموزشی - به‌طور خاص در مقطع متوسطه - در تمامی شهرهای کوچک و روستاها و برای تمامی رشته‌های تحصیلی وجود ندارد، دانش‌آموزان شهرهای همجوار گاهی از امکانات شهرهای مجاور یا «روستای مرکزی» استفاده می‌کنند. علاوه بر این، با توجه به اینکه هنگام ثبت‌نام، هر دانش‌آموز فقط می‌تواند به مراکز آموزشی نزدیک به محل زندگی‌اش مراجعه کند، تعداد مراکز آموزشی‌ای که دانش‌آموزان افغانستانی بتوانند به آن‌ها مراجعه کنند عملاً بسیار محدود است و همان تعداد اندک نیز با مشکل کمبود ظرفیت روبه‌رو هستند. همچنین، اگر شهری جزو شهرهای ممنوعه باشد، حتی اگر شهر محل اقامت مهاجران افغانستانی باشد، امکان ثبت‌نام دانش‌آموز در آن وجود ندارد (خبرآنلاین، ۱۳۹۹؛ تسنیم، ۱۳۹۸).



در مناطق حاشیه‌نشین کلان‌شهرهایی همچون تهران، که از یک سو تراکم جمعیت بالایی دارد و از سوی دیگر تعداد مدارس در دسترس محدودتر است، ظرفیت مدارس پاسخ‌گوی پذیرش همه جمعیت کودکان ایرانی و افغانستانی نیست. مدیران مدارس ترجیح می‌دهند کودکان ایرانی را ثبت‌نام کنند و در صورت وجود ظرفیت خالی، از کودکان افغانستانی ثبت‌نام به‌عمل آورند. در چنین شرایطی که جمعیت کودکان ساکن یک محدوده از ظرفیت مدارس بیشتر است، خواه‌ناخواه، بخشی از کودکان از تحصیل محروم می‌شوند (واشقانی فراهانی، ۱۳۹۷).

یکی از مواردی که ذیل مفهوم موجود بودن آموزش بررسی می‌شود، امکان تأسیس مدارس توسط خود مهاجران است. باین‌حال، به‌سبب مشکلات چندلایه کودکان مهاجر افغانستانی در ایران برای دریافت خدمات آموزش رسمی و تلاقی چالش‌های مختلف اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی در زندگی آنان، تحت شرایط و ضوابط موجود، اجازه داده می‌شود مدارس وابسته به وزارت آموزش و پرورش و زیرمجموعه مرکز امور بین‌الملل و مدارس خارج از کشور این وزارت، تحت عنوان مدارس خودگردان فعالیت کنند. مدارس که «با همت بعضی نخبگان مهاجر افغانستانی تأسیس شده‌اند و به‌تنهایی و بدون هیچ حمایتی مسئولیت آموزش دانش‌آموزانی را به‌دوش می‌کشند که به‌دلایلی از جمله فقدان شناسنامه و مدارک معتبر اقامتی در ایران نمی‌توانند در مدارس دولتی تحصیل کنند» (هاشمی، ۱۳۹۹). اما رئیس مرکز امور بین‌الملل و مدارس خارج از کشور وزارت آموزش و پرورش وجود مدارس خودگردان بدون مجوز را غیرقانونی دانست و گفت: «اگر مدرسه خودگردانی شناسایی کنیم، به نیروی انتظامی اطلاع می‌دهیم تا با آن برخورد کنند» (ایسنا، ۱۳۹۷). هرچند اخذ جواز برای مدارس خودگردان بسیار دشوار است، ضرورت دارد که برای گسترش آن، فرایند اخذ جواز تسهیل شود. با این اوصاف، به‌نظر می‌رسد گردانندگان این مراکز برای ارائه خدمات آموزشی به کودکان مهاجر، طی سال‌های اخیر، با موانع و دشواری‌های مختلفی دست به‌گریبان بوده‌اند و سیاستی واحد در مقابلشان اتخاذ نمی‌شود.

در دسترس بودن: یکی از موانع موجود در راه تحصیل کودکان افغانستانی در ایران دسترس‌پذیری است.

دسترسی به آموزش برای کودکان افغانستانی در ایران براساس نوع اقامت آن‌ها در کشور مشخص



می‌شود. برای توضیح این وضعیت، کودکان افغانستان را به چهار دسته تقسیم می‌کنیم: ۱. کودکانی که خود و خانواده‌شان دارای کارت آمایش هستند. ۲. کودکانی که والدینشان دارای ویزای کار یا کارت اجازه کار همراه با کارفرمای کفیل هستند. ۳. کودکانی که والدینشان اوراق اقامتی ندارند و یا اعتبار اوراق اقامتی‌شان به اتمام رسیده است. ۴. کودکانی که بدون همراهی والدین خود در ایران حضور دارند. پس از طرح فرمان، در اردیبهشت ۱۳۹۴ و پس از آن اصلاح آیین‌نامه نحوه آموزش اتباع خارجی، بخش مهمی از موانع حقوقی تحصیل کودکان افغانستانی بدون اوراق هویتی حل شد (تسنیم، ۱۳۹۴)، اما موانع دیگر همچنان باقی مانده‌اند. به سبب آنکه مدارک و اوراق هویتی خارجی مهاجران برای تحصیل در مدارس ایران به حد کافی اعتبار ندارند، یکی از اقدامات ضروری برای بازگشت کودکان به چرخه آموزش پیش از سال تحصیلی و ثبت نام، مراجعه به دفاتر کفالت جهت اخذ اوراق موردنیاز برای ثبت نام است. تعداد شعب این دفاتر به نسبت تعداد مراجعان بسیار کم است و انجام امور اداری در این اماکن به کندی انجام می‌شود. هرچند در حال حاضر، برای کودکانی که اوراق هویتی ندارند برگه حمایت تحصیلی صادر می‌شود که از طریق آن می‌توانند در مدارس ثبت نام کنند، اما وجود شرط اثبات اقامت دوساله در ایران برای دریافت برگه حمایت تحصیلی، دانش‌آموزانی را که در دو سال اخیر به ایران مهاجرت کرده‌اند از دستیابی به این برگه محروم می‌کند. علاوه بر این، انجام این مرحله زمان‌بر و پرهزینه باعث اتمام فرصت ثبت نام و یا پر شدن ظرفیت مدارس می‌شود. کمبود ظرفیت مدارس کنار رفتار سلیقه‌ای مدیران باعث بازماندن از تحصیل بسیاری و گاه بهانه‌ای برای دریافت هزینه‌ای بیشتر از هزینه دریافت شده از سایر کودکان می‌شود. (تسنیم پ، ۱۳۹۹، گربندی، ۱۳۹۸). این مسئله، با شیوع بیماری کووید-۱۹ و تغییر بستر آموزش از حضور فیزیکی در مدارس به آموزش مجازی، شکل دیگری به خود گرفته است. وزارت آموزش و پرورش در پی شیوع این بیماری و تعطیلی مدارس، اقدام به برگزاری کلاس‌های درس مجازی از طریق برنامه شاد کرده، در حالی که این نرم‌افزار امکان ورود بدون کد ملی را به کودکان نداده است و این تبعیض آشکار در خصوص حق تحصیل برای کودکان افغانستانی، بدون شناسنامه و کد ملی محسوب می‌شود (هرانا، ۱۳۹۹)

با تغییر بستر آموزش همگانی به آموزش مجازی و نبود زیرساخت‌های لازم مانند پوشش سراسری اینترنت در سراسر کشور، این مسئله برای همه کودکان، و نه فقط کودکان افغانستانی، به



یکی از علل محرومیت و بازماندگی از تحصیل تبدیل شده است. اما باید در نظر داشت که این کودکان به سبب مشکلات مضاعف اقتصادی و ادغام نشدن در جامعه، عمدتاً در مناطق حاشیه‌ای ساکن‌اند و کافی نبودن پوشش اینترنت عمدتاً از این مناطق گزارش می‌شود (رحمانی، ۱۳۹۹). بنابراین، با وجود دست‌وپنجه نرم کردن اکثر دانش‌آموزان کشور با مشکلات مربوط به زیرساخت‌های دیجیتال، تأثیرپذیری وضعیت آموزشی کودکان مهاجر از این مسئله بیشتر است. ناتوانی برای پرداخت هزینه‌های اخذ اوراق هویتی، هزینه‌های تحصیل اعم از هزینه ثبت‌نام، خرید ابزار هوشمند همچون گوشی یا تبلت و حجم اینترنت، نمونه‌هایی از اثرات فقر و محرومیت در زیست روزمره و آموزش کودکان مهاجر است.

با مجازی شدن آموزش و تعلیق آموزش حضوری، مانع کمبود ظرفیت ثبت‌نام تا حد زیادی برطرف شد، اما با توجه به اینکه در بعضی خانواده‌ها فقط سرپرست یا عضو بزرگ‌تر - که در طول روز سر کار است - تلفن هوشمند دارد، و یا تعداد گوشی‌های موجود در خانه از تعداد دانش‌آموزان خانواده کمتر است، امکان حضور در کلاس درس برای فرزندان خانواده وجود ندارد (یاری، ۱۳۹۹). همچنین به سبب وخامت اوضاع اقتصادی خانواده‌ها و شدت این وخامت در خانواده‌های مهاجر به سبب بی‌ثباتی شغلی و نبود حمایت‌های اجتماعی، بسیاری از کودکان افغانستانی که پیش از همه‌گیری کار نمی‌کردند، وارد بازار کار شده‌اند و دسته‌ای که پیش از این به صورت پاره‌وقت مشغول به کار بودند، حال به صورت تمام‌وقت و گاه بیش از هشت ساعت در روز کار می‌کنند. بنابراین، از دیگر امکانات آموزشی که برای کودکان مهاجر افغانستانی در دسترس نیست مدرسه تلویزیونی سیماست. این امکان نیز به سبب پخش برنامه‌های آموزشی در ساعات پیش از عصر، یعنی دقیقاً ساعات کار کودکان، برای این دسته از کودکان گزینه‌ای موجود اما غیرقابل دسترس است.

پذیرفتنی بودن: تناسب میان محتوای آموزشی و نیازهای کودکان همواره یکی از مسائلی بوده که کارشناسان برنامه‌ریزی درسی به آن پرداخته‌اند. آموزشی که به نیازهای واقعی پاسخ دهد و مبتنی بر مسائل کودکان و واقعیت‌ها باشد نقش بسزایی در ترغیب کودکان به تحصیل و درک ضرورت آموزش نظام‌مند از سوی والدین دارد. کودکان افغانستانی درباره تاریخ، جغرافیا و فرهنگ و ادبیات کشور خود در مدارس چیزی نمی‌آموزند و همین موضوع می‌تواند اتصال هویتی کودک با آموزش را منقطع کند.



بنابراین، آموزش باید به نیازهای خاص کودکان پناهجو، پناهنده، مهاجر و کودکان نسل دوم و سوم مهاجران پاسخ در خور دهد و از مشارکت خود آنان در این پاسخ‌دهی بهره جوید. در این صورت، کودکان مهاجر و والدین و مراقبان آنها هم به تحصیل رغبت بیشتری نشان می‌دهند (واشقانی فراهانی، ۱۳۹۷).

بُعد پذیرفتنی بودن آموزش کودکان مهاجر با شیوع ویروس کرونا و برگزاری کلاس‌های درس از طریق برنامه شاد با چالش‌هایی روبه‌روست. تنها زبان قابل‌اجرای این برنامه زبان فارسی است و همین محدودیت باعث شده است محتوا و امکانات شاد که - با تمام کاستی‌ها - می‌توانست برای کودک مهاجر مفید باشد، برای کودکانی که هنوز به زبان فارسی رایج در کشور مسلط نشده‌اند و یا والدینشان به زبان فارسی مسلط نیستند (خانواده‌های عرب‌زبان)، غیرقابل استفاده باشد.

نادیده گرفتن مسئله آموزش به زبان مادری برای کودکان غیرفارسی‌زبان، در برنامه‌ریزی‌های مربوط به مدرسه تلویزیونی سیما نیز قابل‌پیگیری است. برنامه‌های آموزشی‌ای که در این طرح و از شبکه آموزش صدا و سیما پخش می‌شوند تمامی پایه‌های تحصیلی را پوشش می‌دهند اما در همه آنها تدریس منحصراً به زبان فارسی انجام می‌شود.

انطباق‌پذیری: چشم‌اندازی که آموزش برای کودکان و نوجوانان ایرانی و والدینشان ترسیم می‌کند عاملی است که آنها را ترغیب می‌کند به اتمام تحصیلات دوران متوسطه تا واجد شرط لازم برای ورود به تحصیلات تکمیلی شوند. اما درباره پناهجویان و پناهندگان افغانستانی چنین چشم‌اندازی وجود ندارد. نوجوانان افغانستانی از یک سو می‌دانند که به‌علت مشکلاتی نظیر فقر، رشد مافیایی صنعت کنکور و تسلط بازار کتاب‌های کمک‌درسی در مناسبات آموزشی ایران (امیدی، ۱۳۹۷) امکان کسب آمادگی برای موفقیت در کنکور را ندارند و پیروزی در این رقابت نابرابر ابداً ساده نیست. ضمن آنکه پرداخت شهریه در دانشگاه نیز برای آنان اجباری است، با این تفاوت که ملزم هستند مبلغ بسیار بالاتری را در مقایسه با یک دانشجوی ایرانی بپردازند. بخش دیگری از مشکلات متوجه این موضوع است که ورود به دانشگاه برای جوانان افغانستانی دارای کارت آمایش به این معناست که وضعیت اقامتشان از پناهندگی (که سالانه تمدید می‌شود) به اقامت دانشجویی تبدیل می‌شود. بر این اساس، این افراد پس از پایان تحصیل تکمیلی، امکان تمدید اقامت به‌عنوان پناهنده را نخواهند داشت و باید به افغانستان بازگردند. از این رو، بسیاری از نوجوانان افغانستانی پس



از پایان تحصیل در کلاس‌های هفتم و هشتم یا همان دوران راهنمایی قدیم، تمایل چندانی به تحصیل در دوره دوم متوسطه (دبیرستان) را ندارند (واشقانی فراهانی، ۱۳۹۷).

نبود چشم‌انداز واضح برای مهاجران جهت برنامه‌ریزی برای آینده‌شان، متناسب نبودن آموزش‌های ارائه‌شده به کودکان مهاجر و عبث انگاشته شدن تحصیل، به‌خصوص برای دختران مهاجر، از دیگر مشکلات است.^۱ آموزش‌های ارائه‌شده به کودکان مهاجر با نیازها و مختصات زیست آن‌ها هماهنگ نیست و این ضعف در محتوای درسی باعث شده آموزش، به‌خصوص آموزش دختران، برای بعضی مهاجران امری غیرضروری تلقی شود. (یاری، ۱۳۹۹). همه‌گیری این بیماری و تبعات اقتصادی ناشی از آن نیز باعث شده است تا خانواده‌های فقیر برای بقایشان به کار تک‌تک اعضای خانواده نیازمند باشند. بنابراین، یافتن توجیهی برای ادامه تحصیل دانش‌آموزان فقیر مهاجر، که پیش از این نیز دشوار بوده (توماسفسکی، ۲۰۰۱)، در این دوران دشوارتر شده است.

● جنسیت و حق آموزش

همه‌گیری بیماری کووید-۱۹ به‌قیمت تأمین نشدن آموزش بسیاری از دانش‌آموزان، به‌خصوص در جنوب جهانی^۲، تمام شده است. کودکانی که در دوران پیشاکرونا، در دسترسی به آموزش و استفاده از آن با موانع اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی مواجه بودند، با همه‌گیری این بیماری، بیش از سایرین از حق آموزش بی‌نصیب مانده‌اند (HRW, 2020). شکاف عدالت تحصیلی و نابرابری‌های موجود در جوامع در زمینه دست‌یابی و استفاده از امکانات آموزشی با شیوع ویروس کرونا برجسته‌تر شده و کودکان به‌ویژه دختران را از حق انسانی آنان به تحصیل محروم می‌کند. محرومیت از تحصیل، هنگامی که دختران به‌طور خاص مورد توجه قرار می‌گیرند، وضع نگران‌کننده‌تری به خود می‌گیرد و پیش‌بینی می‌شود با پایان یافتن بحران کووید-۱۹، بیش از یازده میلیون دختر دیگر به مدرسه بازنگردند. (UNESCO, 2020).

در بررسی چارچوب چهارگانه حق آموزش شامل موجود، در دسترس، قابل قبول و قابل انطباق

۱. در بخش جنسیت و حق آموزش به این مشکلات بیشتر پرداخته شده است.



بودن آموزش، جنسیت عامل زمینه‌ای بسیار مهمی است. آموزش به‌عنوان یک حق قدرت‌افزا، نقشی کلیدی در برقراری عدالت جنسیتی در خانواده و جامعه و رفع تبعیض‌های جنسیتی در حوزه‌هایی از جمله قوانین، آموزش عالی و اشتغال ایفا می‌کند. اما تحقق این مهم، نیازمند آموزش فراگیر، هدفمند و همسو با برقراری عدالت جنسیتی است.

با وجود آنکه آموزش همگانی در سال جاری به‌صورت نیمه‌حضور و غیرحضور (مجازی) از سر گرفته شده، اما بازماندن از تحصیل خیل عظیمی از دانش‌آموزان مسئله‌ای مهم و نیازمند پیگیری است. پژوهش‌های انجام‌شده در سطوح بین‌المللی حاکی از آن است که تبعات بلندمدت همه‌گیری بیشترین آسیب را بر کودکان فقیرترین نقاط جهان و بر دختران فقیرترین خانواده‌ها وارد کند (UN, 2020). در ادامه با محوریت متغیر جنسیت، بررسی می‌کنیم چطور موجود بودن، در دسترس بودن، قابل پذیرش و انطباق بودن آموزش با مسئله جنسیت پیوند خورده است.

موجود بودن: به‌نظر می‌آید مجازی شدن آموزش در دوران همه‌گیری تفاوت چندانی در برخورداری دختران از حق آموزش و عدالت جنسیتی در تأمین آموزش رایگان ایجاد نکرده باشد، چراکه دختران در مقایسه با پسران دسترسی کمتری به فناوری‌های دیجیتال از جمله تلفن همراه و تبلت دارند (تکلفی و وامقی، ۱۳۹۹). براساس برآورد یونسف، از هر هفت دختر، حداقل یک نفر (در مجموع ۲۲۲ میلیون دختر در جهان) از ملزومات آموزش مجازی در دوران همه‌گیری برخوردار نیست (UNICEF c, 2020). در این میان، جنسیت در تلاقی منطقه جغرافیایی، عاملی چالش‌برانگیز بر سر راه آموزش دختران است. نداشتن دسترسی منطقه‌ای به اینترنت و یا دسترسی دشوار و محدود به آن، دانش‌آموزان دختر را بیش از پسران متأثر می‌کند، چون خروج از روستا یا رفتن به نقاط مرتفع به‌خاطر آنتن‌دهی بهتر گوشی هوشمند یا تبلت، برای دختران، به‌دلایل فرهنگی/ایمنی، کمتر از پسران امکان‌پذیر است.

با تعطیلی مدارس، پیامدهای بلندمدت همه‌گیری و خانه‌نشینی متأثر از آن نیز، بیشتر متوجه دانش‌آموزان دختر خواهد بود. با توجه به کلیشه‌های جنسیتی ریشه‌دوانده در جامعه درباره نقش‌های موردانتظار از زنان، محدود شدن امکان حضور دختران در محیطی غیر از خانه باعث می‌شود آن‌ها کارهای خانگی و مراقبتی بیشتری را نسبت به دوران پیشاکرونا عهده‌دار شوند، طوری که زمان یا



توان کمتری برای تحصیل و انجام تکالیف مدرسه داشته باشند. بنابراین، احتمال دارد تحصیل آن‌ها از اولویت خانوار برای تحصیل زودتر خارج شود (HRW, 2020). همچنین در شرایط کنونی، دختران بیشتر در معرض آسیب‌هایی چون کودک‌همسری، کودک‌مادری و کودک‌بیوگی قرار می‌گیرند، آسیب‌هایی که می‌تواند هم علت و هم معلول بازماندگی از تحصیل باشد.

در دوران پیشاکرونا و برقراری آموزش حضوری نیز تأمین مدارس دخترانه مورد نیاز در مناطق روستایی با موانع جدی مواجه بوده است. طرح تجمیع مدارس کم جمعیت در یک منطقه محوری که از آن با عنوان طرح «روستای مرکزی» (طباطبایی، ۱۳۹۸) نیز یاد می‌شود، به دلایلی همچون فقدان مدرسه یا کمبود معلم به خصوص در مقاطع متوسطه اول و دوم در برخی روستاهای دور از مرکز اجرا می‌شد. این طرح در عمل، آموزش دانش‌آموزان دختر را بیش از دانش‌آموزان پسر تحت تأثیر قرار می‌داد، زیرا در نبود سرویس حمل‌ونقل برای دانش‌آموزان، پراکندگی و فاصله زیاد روستاها و معضل راه‌های نایمن و غیراستاندارد، پسران بیشتر این اجازه و امکان را پیدا می‌کردند تا برای تحصیل از یک روستا به روستای دیگر رفت‌وآمد کنند. پیشنهاد تحصیل دختران مدارس کم جمعیت در مدارس شبانه‌روزی روستای مرکزی نیز در بسیاری از موارد چاره‌ساز نبوده زیرا بیشتر محتمل است که دانش‌آموزان دختر، بنا به دلایل فرهنگی و اجتماعی، اجازه اقامت هفتگی در مجتمع مدرسه را پیدا نکنند و متعاقباً به دلیل موجود نبودن مدرسه در نزدیکی محل سکونت خود، ترک تحصیل کنند.

در دسترس بودن: با وجود آنکه دسترسی به آموزش مؤلفه اصلی شاخص‌های معرف عدالت جنسیتی در دستگاه‌های دولتی است (معاونت امور زنان و خانواده، ۱۳۹۸)، ضعف در عملکرد متولیان، نبود نظارت مستمر و نداشتن ضمانت اجرایی قوانین و اسناد بالادستی از جمله اسناد پنج‌ساله توسعه، موجب دسترسی نابرابر دختران به آموزش همگانی رایگان شده است (جهانگونیا و پورمنوچهری، ۱۳۹۸). مدارس ممکن است به دلایلی کمتر رویت‌پذیر، به روی دانش‌آموزان پسر گشوده‌تر باشند (توماسفسکی، ۱۳۹۹). طبق آمار، نرخ پوشش تحصیلی دختران در دوره ابتدایی ۹۷ درصد، در دوره متوسطه اول ۹۲ درصد و در دوره متوسطه دوم ۸۰ درصد بوده است (مهر ب، ۱۳۹۹). با وجود تحقق نسبی برابری جنسیتی در دسترسی به آموزش در مقطع ابتدایی، دلایل ترک تحصیل دختران در مقاطع بالاتر به خصوص در دوره متوسطه دوم را باید در فقر اقتصادی، هنجارها و کلیشه‌های



قالب جنسیتی، کار خانگی و مراقبتی، آداب و رسوم، ازدواج و بارداری زودهنگام و... جست‌وجو کرد، عواملی ساختاری که در فقدان برنامه‌ریزی متناسب منطقه‌ای و نداشتن ضمانت اجرایی قوانین و اسناد بالادستی، دختران بسیاری در مناطق محروم و کم‌برخوردار را از حق آموزش محروم می‌کند. در این زمینه، معاون آموزش متوسطه اداره کل آموزش و پرورش خراسان رضوی تأکید کرده است که همه‌گیری کرونا و کودک‌همسری از مهم‌ترین عوامل ترک تحصیل دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول و دوم در این استان محسوب می‌شوند و آمار ترک تحصیل در دختران بیش از پسران است (ایرنا ت، ۱۳۹۹). بنابراین، با تعمیق شکاف اقتصادی در جامعه و گسترش فقر ناشی از همه‌گیری، انتظار می‌رود میزان ترک تحصیل دختران، به‌ویژه در مناطق محروم و دور از مرکز، افزایش چشمگیری یابد و پدیده کودک‌همسری دختران و بارداری زودهنگام ابعاد نگران‌کننده‌تری به خود بگیرد.

پذیرفتنی و قابل انطباق بودن: مدرسه شاید از معدود فرصت‌های بسیاری از دختران برای خروج از خانه و وقت‌گذرانی با گروه هم‌سالان باشد. بر این اساس، تعطیلی مدارس و آموزش مجازی در دوران همه‌گیری، فرایند جامعه‌پذیری دختران را به‌شیوه متفاوتی از پسران مختل و ارتباط آنان را با هم‌سالان بیش از پیش محدود می‌سازد، امکانی که برای پسران به‌واسطه سختگیری نسبتاً کمتر والدین، از طریق بازی با هم‌محل‌های‌ها در کوچه یا پارک همچنان مهیاست. مدرسه شبکه ارتباطی کودک را فراتر از خانواده تقویت می‌کند و کمکی است برای اینکه آسیب‌های ناشی از خشونت‌های فیزیکی و تغییر حالات روحی توسط افراد بیرون از خانواده مشاهده و پیگیری شود. متقابلاً برای مددکاران اجتماعی و مشاوران، مدارس پُلی برای برقراری ارتباط مؤثر با خانواده بوده که در این شرایط محدود شده است (انجمن حمایت از حقوق کودکان، ۱۳۹۹). هرچند تا پیش از شیوع این بیماری، بسیاری از دختران به مشاور و خدمات مددکاری و مشاوره‌ای در مدارس بی‌بهره بودند، اما با شیوع این بیماری، تعداد کمی از دخترانی که تا پیش از این، به‌واسطه حضور در مدرسه، امکان شور و مشورت با مشاور و مددکار را داشتند و در صورت بروز موقعیت چالش‌برانگیز در خانه، می‌توانستند از خدمات حمایتی مدرسه بهره‌مند شوند، از این فرصت حداقلی بی‌بهره مانده‌اند. حضور روزانه دانش‌آموز در مدرسه امکان رویت‌پذیری او را برای اولیای مدرسه فراهم می‌آورد و به‌دنبال آن، رصد، بررسی و پیگیری مسائلی چون خشونت، سوءاستفاده، استنمار، غفلت، سوءتغذیه و... را



توسط فردی غیر از اعضای خانواده ممکن می‌سازد. اما در شرایط کنونی، خانه‌نشین شدن اجباری دانش‌آموزان و نداشتن دسترسی اولیای مدرسه به کودک، زندگی دختران را در کوتاه‌مدت و بلندمدت به‌میزان قابل‌توجهی متأثر می‌کند و امکان مداخلات تخصصی و دریافت حمایت اجتماعی را به حداقل می‌رساند، زیرا دختران به‌دلیل حضور بیشتر در منزل و شبکه ارتباطی محدودتر، در مقایسه با پسران، کمتر فرصت گزارش‌دهی یا دریافت مشاوره و کمک را پیدا می‌کنند.

مقوله پذیرفتنی بودن، قابل انطباق بودن و رعایت معیارهای برابری جنسیتی در محتوا و فرایند آموزشی نیز از دیگر مسائلی است که در گره‌گاه عامل جنسیت مستلزم توجه ویژه است. با وجود نقش بالقوه آموزش در حذف برخی تبعیض‌های جنسیتی، محتوای آموزشی خود می‌تواند، عمداً یا سهواً، به عامل تثبیت‌کننده و حتی تشدیدکننده هنجارهای نابرابر جنسیتی بدل شود، به‌گونه‌ای که سوگیری‌های جنسیتی برنامه‌ریزان محتوا و فرایندهای آموزشی، به کلاس‌های درس راه یابد و ترویج‌کننده دوگانه مردانه/ زنانه و نابرابری‌های مبتنی بر جنسیت شود، مسئله‌ای که در حذف جنجالی تصاویر دختران از جلد کتاب ریاضی سوم دبستان نمود پیدا کرد. برای نمونه، پیوندی (۲۰۱۸)، در پژوهشی که به بررسی محتوای کتاب‌های درسی همه مقاطع در دو سال ۲۰۰۶ و ۲۰۱۶ اختصاص دارد، به سیستماتیک بودن سوگیری‌های جنسیتی کتاب‌های درسی می‌پردازد و از گفتمانی ریشه‌دوانده در بطن محتوای درسی سخن می‌گوید که برابری‌های جنسیتی را تضعیف و زن را در موقعیت تابع بازنمایی می‌کند، به‌گونه‌ای که زنان با وجود دستیابی نسبی به فرصت‌های آموزش عالی، اشتغال و سایر فعالیت‌های اجتماعی، همچنان بیش از هر چیز، باید در چارچوب نقش مادری و خانه‌داری تعریف شوند.

همچنین در پژوهشی که مهران، ملک‌زاده و نراقی‌زاده (۱۳۹۶) درباره کتاب‌های ادبیات فارسی و زبان فارسی سال اول دبیرستان انجام داده‌اند، نشان داده شد که بیشترین درصد اسامی و تصاویر کتاب‌ها متعلق به مردان است و اصلی‌ترین سهم زنان در فعالیت‌های خانگی و کمترین آن در فعالیت‌ها و امور سیاسی/ اجتماعی است. ویژگی‌های شخصیتی و رفتارهای اجتماعی منتسب به زنان و مردان نیز متأثر از پیش‌داوری‌هایی است که زن را جنس دوم و مرد را جنس برتر معرفی می‌کند. براساس گزارش مجمع جهانی اقتصاد (داووس) درباره برابری زن و مرد در سال ۲۰۲۱، در میان صد و



پنجاه و شش کشور جهان، ایران در جایگاه صد و پنجاه قرار گرفته است. این گزارش با مد نظر قرار دادن معیارهایی مانند مشارکت اقتصادی و برابری فرصت‌ها، دستیابی به آموزش، سلامت و بقا، و اثرگذاری سیاسی (weforum, 2021) حاکی از وخامت شکاف جنسیتی در ایران است، موضوعی که احتمالاً در سایه همه‌گیری بیماری کووید-۱۹ وضعیت به مراتب بدتری پیدا خواهد کرد.

علاوه بر این، برنامه پنهان درسی، که فراتر از برنامه درسی رسمی و مربوط به ارزش‌ها و خط‌مشی‌های موردانتظار در سطوح فردی، اجتماعی و سیاسی است، درونی‌سازی ارزش‌های جنسیتی حاکم را ممکن می‌کند (طالبی و شریفی فدیحی، ۱۳۹۴). برنامه پنهان درسی دختران را متفاوت از پسران جامعه‌پذیر می‌کند، برای مثال: به آن‌ها القا می‌کند که چه مشاغل برای هر جنس مناسب‌تر و مقبول‌تر است. شیوع ویروس کرونا گرچه مستقیماً پذیرفتنی و قابل انطباق بودن آموزش از منظر جنسیت را تحت‌تأثیر قرار نداده است، اما بدون شک، با توجه به بستر آموزش از راه دور، این موضوعات را از مرکز توجه عموم تا حدی خارج کرده و امکان نظارت بر برنامه درسی و ارزیابی آن را - اعم از آشکار و پنهان - از منظر تبعیض‌های جنسیتی سیستماتیک کاهش داده است، مسئله‌ای که می‌تواند تلاش‌های چندین‌ساله فعالان حقوق زنان و برابری‌های جنسیتی را بی‌اثر یا کم‌اثر سازد.

بر این اساس، لازم است جنسیت در مرکز برنامه‌ریزی‌های آموزشی در زمان وقوع بحران قرار گیرد و دغدغه برقراری عدالت جنسیتی در زمینه موجود بودن، در دسترس بودن، پذیرفتنی بودن و قابل انطباق بودن آموزش، به دور از اهداف شعارگونه پیگیری شود. مقابله با سوگیری‌های جنسیتی آشکار و پنهان محتوای درسی باید از طریق تحلیل محتوا و فرایند آموزشی، اصلاح محتوا در جهت حذف کلیشه‌های جنسیتی و پایش‌های منطقه‌ای در طول زمان پیگیری شود. لازم است در اسرع وقت نیازسنجی و برنامه‌ریزی لازم در زمینه بازگشت دختران بازمانده از تحصیل به دلیل همه‌گیری کرونا انجام شود و با تمرکز بر مدارس دخترانه، خانواده و محیط پیرامونی این دختران، اقدامات حمایتی مقتضی اعم از اقتصادی و فرهنگی انجام شود. سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ریزی‌های آموزشی برای اثربخشی باید با علم به عوامل ساختاری سیاسی، اجتماعی و اقتصادی مؤثر بر دسترسی به/استفاده از آموزش دختران دانش‌آموز انجام شود، به گونه‌ای که امنیت، رفاه و پیشرفت دختران در الویت این برنامه‌ها قرار گیرد.

منابع

- آذرکیش، مصطفی. (۱۳۹۹). رفع چالش‌های آموزش در هنرستان‌ها در روزهای کرونا: گفت‌وگوی خبرنگار مهر با مصطفی آذرکیش، مدیرکل دفتر آموزش‌های فنی حرفه‌ای و کاردانش. خبرگزاری مهر. قابل‌بازیابی از:
<https://mehrnews.com/xSdjK>
- آرمند، محمد. (۱۳۹۰). از education تا تعلیم و تربیت. دو ماهنامه سوره. مهر و آبان ۱۳۹۰، شماره ۵۲ (پیاپی ۵۳)، صص ۶۵-۶۳. قابل‌بازیابی از: <http://magiran.com/p960693>
- آژانس پناهندگان سازمان ملل. (۲۰۱۹). نیاز به حمایت بیشتر برای آموزش پناهندگان در ایران. کمیساری عالی سازمان ملل در امور پناهندگان ایران. قابل‌بازیابی از: <https://www.unhcr.org/ir/fa/2019/12/09/more-support-needed-for-refugee-education-in-iran>
- احمدی لاشکی، قاسم. (۱۳۹۹). «شاد» با ۱۸,۶ میلیون کاربر جزء شبکه‌های پرمخاطب کشور است و «شاد سه» به‌زودی رونمایی می‌شود: گزارش خبرنگار فارس در حاشیه افتتاح دو پروژه مدارس آموزش و پرورش در بادرود. ۲۶ آذر ۱۳۹۹. قابل‌بازیابی از: <http://fna.ir/flclv2>
- الحسینی، حسن. (۱۳۹۹). نشست بررسی فعالیت شبکه شاد در استان مرکزی. خبرگزاری جمهوری اسلامی ایران (ایرنا). قابل‌بازیابی از: www.irna.ir/news/84068125
- امیدی، رضا. (۱۳۹۷). هر مدرسه یک بنگاه اقتصادی: گفت‌وگوی رضا امیدی، استاد دانشگاه تهران. روزنامه تعادل، ۱۴/۸/۱۳۹۷. قابل‌بازیابی از: <https://bit.ly/2KVEiLi>
- ایران سپید. (۱۳۹۹). وعده صدا و سیما به ناشنویان، روزنامه ایران سپید. ۶ مهر ۱۳۹۹. قابل‌بازیابی از: <https://www.iransepid.ir/News/21861.html>
- انجمن حمایت از حقوق کودکان. (۱۳۹۹). گزارش اجمالی درمورد وضعیت کودکان در سال همه‌گیری کووید-۱۹. قابل‌بازیابی از: <https://t.me/irsprcorg/3682>
- ایرنا الف. (۱۳۹۹). کودکان و آسیب‌های پیدا و پنهان کرونا. ۱۵ آذر ۱۳۹۹. خبرگزاری جمهوری اسلامی ایران (ایرنا). قابل‌بازیابی از: www.irna.ir/news/84135325
- ایرنا ب. (۱۳۹۹). آموزش بی‌ادعای معلمان استثنایی در روزهای سخت کرونایی. خبرگزاری جمهوری اسلامی ایران (ایرنا). ۶ دی ۱۳۹۹. قابل‌بازیابی از: www.irna.ir/news/84141180
- ایرنا پ. (۱۳۹۹). چالش آموزش‌های مجازی در ایستگاه امتحانات. خبرگزاری جمهوری اسلامی ایران (ایرنا)، ۱۴ دی ۱۳۹۹. قابل‌بازیابی از: www.irna.ir/news/84170274
- ایرنا ت. (۱۳۹۹). ازدواج؛ نقطه پایان تحصیل برخی از دختران. خبرگزاری جمهوری اسلامی ایران (ایرنا). ۱۳ اسفند ۱۳۹۹. قابل‌بازیابی از: www.irna.ir/news/84248427



- ایسنا. (۱۳۹۷). مدارس خودگردان غیرقانونی‌اند/ معرفی مدارس خودگردان شناسایی شده به ناجا. خبرگزاری دانشجویان ایران (ایسنا). ۲ تیر ۱۳۹۷. قابل‌بازیابی از: <https://www.isna.ir/news/97040100286>
- ایسنا (۱۳۹۹). معلمی مجازی و چالش‌های آن. خبرگزاری دانشجویان ایران (ایسنا). ۱۲ اردی‌بهشت ۱۳۹۹. قابل‌بازیابی از: <https://www.isna.ir/news/99021208581>
- بنی‌یعقوب، ترانه. (۱۴۰۰). فارسی در آشپزخانه، ریاضی در اتاق خواب. ایران آن‌لاین. قابل‌بازیابی از: <http://www.ion.ir/news/692260>
- بهرامی، نجات. (۱۳۹۹). آتش فقر در خرمن تحصیل. خبرگزاری اقتصاد ۲۴. قابل‌بازیابی از: <https://www.eghtesaad24.ir/000PDK>
- بیرانوند، مهناز. (۱۳۹۸). شیر به سفره آموزش و پرورش بازمی‌گردد؛ خبرگزاری کار ایران (ایبنا). قابل‌بازیابی از: www.irna.ir/news/83507976
- پایگاه اطلاع‌رسانی و پایش آثار اقتصادی کرونا. (۱۳۹۹). کرونا با معیشت مردم چه کرد؟. ۵ آبان ۱۳۹۹، کد خبر: ۶۹۹. قابل‌بازیابی از: <https://bit.ly/38chpQ6>
- پیوندی، غلامرضا. (۱۳۹۰). حقوق کودک. تهران. سازمان انتشارات پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی. تابناک. (۱۳۹۹). تداوم مشکلات اینترنت روستایی و شبکه شاد. پایگاه خبری تابناک. قابل‌بازیابی از: <https://tabnakjavan.com/fa/news/31198>
- تامسون، مایک. (۱۳۹۹). هشدار پلیس؛ آزار جنسی کودکان از طریق اینترنت در دوران کرونا. بی‌بی‌سی فارسی به نقل از BBC. قابل‌بازیابی از: <https://www.bbc.com/persian/iran-52853888>
- تسنیم. (۱۳۹۴). یک دستور از رهبر انقلاب: هیچ دانش‌آموز افغانستانی از تحصیل بازنماند؛ حتی غیرقانونی. ۲۷ اردی‌بهشت ۱۳۹۴. قابل‌بازیابی از: <https://tn.ai/741883>
- تسنیم. (۱۳۹۸). شرایط ثبت‌نام دانش‌آموزان اتباع در مدارس و هنرستان‌ها اعلام شد. تسنیم. ۲۹ خرداد ۱۳۹۸. قابل‌بازیابی از: <https://www.tasnimnews.com/fa/news/1398/03/29/2035648>
- تسنیم الف. (۱۳۹۹). اشتغال چه گروه‌هایی تحت‌تأثیر کرونا قرار گرفت؟/ لزوم مانیتورینگ دقیق مشاغل غیررسمی. خبرگزاری تسنیم. ۱۴ فروردین ۱۳۹۹. قابل‌بازیابی از: <https://tn.ai/2234823>
- تسنیم ب. (۱۳۹۹). شناسایی ۱۰۵ میلیون شاغل فاقد بیمه برای پرداخت تسهیلات کرونا. خبرگزاری تسنیم. ۱۶ تیر ۱۳۹۹. قابل‌بازیابی از: <https://tn.ai/2301027>
- تسنیم پ. (۱۳۹۹). پشت پا زدن به اصل «آموزش و پرورش رایگان» در قانون اساسی؛ تاراج کیفیت آموزشی در مدارس دولتی. ۲۱ مهر ۱۳۹۹. قابل‌بازیابی از: <https://tn.ai/2366589>
- تکفلی، مرضیه؛ وامقی، مروثه. (۱۳۹۹). کرونا و کودکان؛ یافته‌های جهانی اثرات کرونا بر کودکان. گروه مطالعات اجتماعی و فرهنگی مؤسسه عالی پژوهش تأمین اجتماعی. قابل‌بازیابی از: <https://www.ssor.ir/i/Tolidat/child.pdf>
- توماسفسکی، کاترین. (۱۳۹۹). تعهدات حقوق بشر؛ موجود، در دسترس، قابل قبول و قابل انطباق ساختن آموزش، ترجمه گروه ترجمه کمیته پژوهش. انجمن حمایت از حقوق کودکان. قابل‌بازیابی از: <https://t.me/irsprcorg/3689>



- جاویدنسب، یونس. (۱۳۹۹). ۷۰ درصد بازماندگان از تحصیل در البرز دختر هستند: گفت‌وگوی خبرنگار تیتربیک با یونس جاویدنسب، معاون ابتدایی آموزش و پرورش استان البرز. شبکه خبری تحلیلی تیتربیک. قابل‌بازیابی از: <https://b2n.ir/s37406>
- جهانجونیا، شاپور؛ پورمنوچهری، سیدعلی. (۱۳۹۸). بررسی عدالت آموزشی زنان در قوانین جمهوری اسلامی ایران. پژوهشنامه زنان. شماره ۲ (پیاپی ۲۸). ص ۶۱-۸۳. قابل‌بازیابی از: <http://ensani.ir/fa/article/download/414493>
- حاجی میرزایی، محسن، الف. (۱۳۹۹). ۶٫۹ درصد دانش‌آموزان به اینترنت دسترسی ندارند. پایگاه خبری انتخاب به نقل از توئیتر حاجی میرزایی وزیر آموزش و پرورش. قابل‌بازیابی از: <https://entekhab.ir/002GI0>
- حاجی میرزایی، محسن، ب. (۱۳۹۹). فراگیری آموزش‌های تربیت‌بدنی و سلامت دانش‌آموزان در شاد. خبرگزاری برنا، قابل‌بازیابی از: <https://www.borna.news/fa/tiny/news-990711>
- حسن‌زاده، محمد. (۱۳۹۹). کرونا و آسیب‌های فضای مجازی برای کودکان. انجمن علمی ارتقای کتابخانه‌های عمومی ایران. قابل‌بازیابی از <http://ipla.ir/?p=2974>
- حسینی نیکو، آسیه. (۱۳۹۹). استفاده از تلفن همراه چه آسیب‌هایی را به کودکان وارد می‌کند؟ گفت‌وگوی خبرنگار باشگاه خبرنگاران با آسیه حسینی نیکو، روان‌شناس حوزه کودک و نوجوان. باشگاه خبرنگاران جوان. قابل‌بازیابی از: <https://www.vjc.ir/00Uymy>
- حسینی، سیدجواد، الف. (۱۳۹۹). ویدئو کنفرانس سیدجواد حسینی با رؤسای ادارات آموزش و پرورش استثنایی استان‌های کشور. خبرگزاری جمهوری اسلامی ایران (ایرنا). قابل‌بازیابی از: www.irna.ir/news/83752391
- حسینی، سیدجواد، ب. (۱۳۹۹). نحوه فعالیت مدارس استثنایی در سال تحصیلی جدید. تابناک. قابل‌بازیابی از: <https://www.tabnak.ir/fa/news/996888>
- حسینی، سیدجواد، پ. (۱۳۹۹). حداقل ۳۰ درصد دانش‌آموزان از وسایل هوشمند برای اتصال به فضای مجازی بی‌بهره‌اند. خبرگزاری دانشجویان ایران (ایسنا). قابل‌بازیابی از: <https://www.isna.ir/news/99100604241>
- حسینی، سیدجواد، ت. (۱۳۹۹). سخنرانی در آیین افتتاح باشگاه پیشکسوتان و اهدای تبلت به دانش‌آموزان موفق با نیازهای خاص. خبرگزاری جمهوری اسلامی ایران (ایرنا). قابل‌بازیابی از www.irna.ir/news/84256494
- حکیم‌زاده، رضوان. (۱۳۹۹). پویای ملی برای رفع محرومیت آموزش مجازی ۳ میلیون دانش‌آموز: گفت‌وگوی خبرنگار ایرنا با حکیم‌زاده، معاون آموزش ابتدایی وزارت آموزش و پرورش. خبرگزاری جمهوری اسلامی ایران (ایرنا). ۱۹ مرداد ۱۳۹۹. قابل‌بازیابی از: www.irna.ir/news/83899129
- خالدی، حمیدرضا. (۱۳۹۹). فاجعه ترک تحصیل ۳۰ درصدی دانش‌آموزان ایرانی. خبرگزاری موج. قابل‌بازیابی از: <https://www.moinews.com/fa/tiny/news-365655>
- خبرآنلاین (۱۳۹۸). گزارش خبرآنلاین از اعتراض ناشنویان به صدا و سیما؛ با زبان خود با من حرف بزن. خبرآنلاین. قابل‌بازیابی از: <https://www.khabaronline.ir/news/1305503>
- خبرآنلاین (۱۳۹۹). اعلام شرایط ثبت‌نام دانش‌آموزان اتباع خارجی در مدارس ایران. خبرآنلاین. ۲۷ مرداد ۱۳۹۹. قابل‌بازیابی از: <https://www.khabaronline.ir/news/1422632>



دقیقی خداهشهری، آمنه. (۱۳۹۹). سایه سنگین کرونا بر زندگی پرنشاط کودکان، گفت‌وگوی خبرنگار باشگاه خبرنگاران جوان با آمنه دقیقی خداهشهری، متخصص روان‌شناسی بالینی کودک و نوجوان. باشگاه خبرنگاران جوان. قابل‌بازیابی از:

<https://www.vic.ir/00Vk13>

ذوالفقاری، حسین. (۱۳۹۹). کدام استان‌ها بیشترین جمعیت اتباع افغانستانی را دارند؟ خبرگزاری تسنیم. ۴ مهر ۱۳۹۹. قابل‌بازیابی از:

<https://tn.ai/2354209>

رجایی، علیرضا. (۱۳۹۹). استفاده نامناسب از گوشی هوشمند تهدیدی برای سلامت دانش‌آموزان، به‌نقل از گفت‌وگوی خبرنگار روابط عمومی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی با دکتر علیرضا رجایی متخصص داخلی و فوق تخصص روماتولوژی،

خبرگزاری جمهوری اسلامی ایران (ایرنا). قابل‌بازیابی از: <http://www.irna.ir/news/84057408>

رحمانی، ابوالقاسم. (۱۳۹۹). یک‌سوم روستاها زیرساخت «شاد» را ندارند. روزنامه فرهیختگان. قابل‌بازیابی از:

<http://fdn.ir/46292>

روزنامه تعادل (۱۳۹۹). دانش‌آموزانی که برای اینترنت به تپه‌ها می‌روند، روزنامه تعادل. ۱۲ آذر ۱۳۹۹.

سازمان آموزش و پرورش استثنایی (۱۳۹۹). دستورالعمل آموزشی و توانبخشی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در شرایط تعطیلی مدارس به‌علت شیوع ویروس کرونا و با رویکرد استفاده از ظرفیت فضای مجازی (خلاصه دستورالعمل به‌نقل از

خبرگزاری مهر). قابل‌بازیابی از: <http://mehrnews.com/xRpcJ>

سیف، اسد. (۱۳۸۹). تفاوت‌های جنسیتی در کتاب‌های درسی ایران.

شورای انقلاب (۱۳۵۹). لایحه قانونی راجع به تشکیل سازمان بهزیستی کشور. مرکز پژوهش‌های مجلس. قابل‌بازیابی از:

<https://rc.mails.ir/fa/law/show/98948>

شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۸۵). آیین‌نامه آموزش و پرورش تلفیقی-فراگیر کودکان و دانش‌آموزان با نیازهای ویژه.

شورای عالی آموزش و پرورش. قابل‌بازیابی از: <https://www.solh.ir/regulation/7/6948>

طالبی، ابوتراب؛ شریفی فدیحی، حسین. (۱۳۹۴). برنامه درسی پنهان در زندگی دانش‌آموزی: مقاومت همراه با تابعیت، فصلنامه فرهنگ و رسانه. شماره ۱۷. صص ۷۸-۵۷.

طباطبایی، فهیمه. (۱۳۹۸). دختران دور از مدرسه. روزنامه همشهری. قابل‌بازیابی از: <https://b2n.ir/t94141>

عبداللهی، زهرا. (۱۳۹۶). نقش مهم والدین در تشویق دختران خود به مصرف مکمل آهن در مدارس. پایگاه خبری و اطلاع‌رسانی

وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی (وبدا). قابل‌بازیابی از: <https://b2n.ir/b41978>

عبداللهی، زهرا. (۱۳۹۹). هشدار وزارت بهداشت نسبت به چاقی و اضافه‌وزن کودکان و نوجوانان در دوران کرونا، نشست

خبری زهرا عبداللهی، مدیرکل دفتر بهبود تغذیه جامعه وزارت بهداشت. پایگاه خبری و اطلاع‌رسانی وزارت بهداشت،

درمان و آموزش پزشکی (وبدا). قابل‌بازیابی از: <https://b2n.ir/a34598>

علیپور، سعیده. (۱۳۹۹). آنچه در صدا و سیما ارائه می‌شود با زبان اشاره ناشنوایان تفاوت دارد: اشارات نامفهوم در دنیای بی‌صدا.

روزنامه توسعه ایرانی. ۲ مهر ۱۳۹۹. قابل‌بازیابی از: <https://www.toseeirani.ir/fa/tiny/news-20731>

علیزاده، ابراهیم. (۱۳۹۱). ساختار نظام آموزش و پرورش ایران و جهان. شیراز، نشر ارم

فریدی، علی‌اصغر. (۱۳۹۹). آموزش کودکان و وظایف دولت در زمان همه‌گیری ویروس کرونا. مجله آنلاین حقوق ما.

قابل‌بازیابی از: <https://iranhr.net/fa/articles/4538>



- قدمی، مجید. (۱۳۹۷). گفت‌وگوی مجید قدمی، رئیس وقت سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور با ایرنا. خبرگزاری جمهوری اسلامی ایران (ایرنا). قابل‌بازیابی از: <http://www.irna.ir/news/83030560>
- کجوری، شهرام. (۱۳۹۹). مدرسه تلویزیونی و مناسب‌سازی برای معلولان: گفت‌وگوی روزنامه ایران سپید با مدیر آموزش‌های رسمی شبکه آموزش صدا و سیما. روزنامه ایران سپید. قابل‌بازیابی از: <http://tv7.ir/news/143664>
- کفراشی، محمدحسین. (۱۳۹۹). نتایج نظارت بر فرایند آموزشی و پرورشی مدارس کشور: مصاحبه با محمدحسین کفراشی، مدیرکل ارزیابی عملکرد و رسیدگی به شکایات وزارت آموزش و پرورش. باشگاه خبرنگاران جوان. قابل‌بازیابی از: <https://www.vic.ir/00WBf9>
- کمپین معلولان. (۱۳۹۹). بهزیستی، سازمانی اجتماعی با مدیران غیرمتخصص و غیرمرتبط. قابل‌بازیابی از: <https://t.me/dscampaign/8516>
- گربندی، مهسا. (۱۳۹۸). خانواده‌ها مدارس دولتی که پول می‌گیرند را گزارش کنند. جوان آنلاین، ۲۲ مرداد ۱۳۹۸. قابل‌بازیابی از: <https://www.javann.ir/0043Dl>
- مجلس شورای اسلامی. (۱۳۸۳). قانون ساختار نظام جامع رفاه و تأمین اجتماعی. قابل‌بازیابی از: <https://rc.majlis.ir/fa/law/show/94018>
- محبوب‌فر، محمدرضا. (۱۳۹۹). آمار کودک‌آزاری در ایران ۵ برابر شده است، گفت‌وگوی خبرنگار رکنا با محمدرضا محبوب‌فر، پژوهشگر آسیب‌های اجتماعی. پایگاه خبری و اطلاع‌رسانی رکنا. قابل‌بازیابی از: <https://www.rokna.net/fa/tiny/news-557998>
- محسن بیگی، محمد. (۱۳۹۹). هیچ کمکی برای توزیع شیر در مدارس نشد، گفت‌وگوی خبرنگار ایلنا با محمد محسن بیگی، مدیرکل دفتر سلامت و امور تندرستی وزارت آموزش و پرورش. خبرگزاری کار ایران (ایلنا)، ۱۴ بهمن ۱۳۹۹. قابل‌بازیابی از: <https://www.ilna.news/fa/tiny/news-1032886>
- محمدکریمی، آریتا. (۱۳۹۹). افزایش اضطراب و افسردگی کودکان در دوران کرونا. گفت‌وگوی خبرنگار ایسنا با محمدکریمی، روان‌شناس حوزه کودک و نوجوان. خبرگزاری ایسنا. ۲ آبان ۱۳۹۹. قابل‌بازیابی از: <https://www.isna.ir/news/99073022127>
- مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی (۱۳۹۷). بررسی مسئله «بازماندگی از تحصیل» و «بی‌سوادی» در نظام آموزش و پرورش ایران. معاونت پژوهش‌های فرهنگی - اجتماعی مرکز پژوهش‌های مجلس. قابل‌بازیابی از: <https://rc.majlis.ir/fa/report/download/1123573>
- مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی (۱۳۹۹). ارزیابی ابعاد اقتصاد کلان شیوع ویروس کرونا. قابل‌بازیابی از: https://rc.majlis.ir/fa/mrc_report/show/1510373
- معاونت امور زنان و خانواده (۱۳۹۸). ابلاغ شاخص‌های عدالت جنسیتی به دستگاه‌ها. قابل‌بازیابی از: <http://women.gov.ir/fa/news/10606>
- مهر الف. (۱۳۹۹). دو روی سکه تحصیل دانش‌آموزان روستایی و عشایر در سایه کرونا. خبرگزاری مهر. ۱۵ مهر ۱۳۹۹. قابل‌بازیابی از: <http://www.mehrnews.com/xSQyx>
- مهر ب (۱۳۹۹). آمار ترک تحصیل دختران در متوسطه دوم بیشتر است، خبرگزاری مهر، ۱۵ بهمن ۱۳۹۹. قابل‌بازیابی از: <http://www.mehrnews.com/xTGTP>



- مهران، گلنار و نراقی‌زاده، افسانه و ملک‌زاده، شیما. (۱۳۹۶)، بررسی نقش کلیشه‌های جنسیتی کتاب‌های ادبیات فارسی و زبان فارسی سال اول دبیرستان در انتخاب رشته تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. شماره ۶۱. صص ۴۳-۶۶.
- واشاقانی فراهانی، حمیدرضا (۱۳۹۷)، نگاهی به موانع تحصیل کودکان افغانستانی در ایران. ماهنامه قلمرو رفاه. شماره ۴۰، مرداد ۹۷. قابل‌بازیابی از: <http://www.ghalamrorefah.ir/newspaper/page/40/19/3018/0>
- واشاقانی فراهانی، حمیدرضا؛ بختیاری، صدیقه؛ صدیقی، آیشا. (۱۳۹۷). وضعیت کودکان مهاجر، پناهنده و بدون شناسنامه، در: پیام روشنفکر (مدیر و ویراستار علمی) وضعیت اجتماعی کودکان در ایران ۱۳۹۵-۱۳۹۸. تهران: انتشارات آگاه.
- وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، معاونت آموزشی دفتر برنامه‌ریزی آموزش عالی. (۱۳۹۹). نکته‌های اساسی در حفظ کیفیت آموزشی دانشگاه‌های کشور در شرایط مقابله با کرونا. دفتر برنامه‌ریزی آموزش عالی. قابل‌بازیابی از: http://www.znu.ac.ir/files/uploaded/editor_files/education/files/corona1.pdf
- هاشمی، سیدمحمد رضا. (۱۳۹۹). مدارس خودگردان تلاشی برای ادامه تحصیل دانش‌آموزان بدون مدرک، شهرآرا نیوز. قابل‌بازیابی از: <https://shrr.ir/000BUA>
- هرانا (۱۳۹۹). نگاهی به موضوع محرومیت دانش‌آموزان از تحصیل. خبرگزاری هرانا. ۲۷ آذر ۱۳۹۹. قابل‌بازیابی از: <https://www.hra-news.org/2020/hranews/a-27930>
- هرانا (۱۴۰۰). دست‌کم شانزده تجمع اعتراضی برگزار شد. خبرگزاری هرانا. ۱۶ اردیبهشت ۱۴۰۰. قابل‌بازیابی از: <https://www.hra-news.org/2021/hranews/a-29970>
- یاری، پروین. (۱۳۹۹). وضعیت آموزش کودکان مهاجر در دوران کرونا. مصاحبه منتشر نشده. ۱۵ بهمن ۱۳۹۹
- Araújo, L. A., Veloso, C. F., Souza, M. C., Azevedo, J., & Tarro, G. (2020). The potential impact of the COVID-19 pandemic on child growth and development: a systematic review. *Jornal de pediatria*. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.jpmed.2020.08.008>
- Bakhshi, P., Babulal, G. M., & Trani, J. F. (2017). Education of children with disabilities in New Delhi: When does exclusion occur?. *PloS one*, 12(9). Retrieved from: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0183885>.
- Buergenthal, T. (1969). EUROPEAN COURT OF HUMAN RIGHTS, 23rd July 1968: Case "Relating to Certain Aspects of The Laws on The Use of Languages in Education in Belgium" Judgment. *International Legal Materials*, 8(4), 825-849. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/20690525>
- Burde, Dana (2005), Education In Crisis Situations, United State Agency for International Development. Retrieved from: <http://www.columbia.edu/~dsb33/Assests/BurdeEdCrisis11-11-05%5B2%5D.pdf>
- Committee for the Coordination of Statistical Activities (CCSA). (2020). How COVID-19 is changing the world: a statistical perspective. Retrieved from:



- <https://data.unicef.org/resources/how-COVID-19-is-changing-the-world-a-statistical-perspective/>
- Coomans, Fons. (1995). 'Clarifying the Core Elements of the Right to Education': The Right to complain about Economic, Social and Cultural Right, *SIM Special No. 18*. Utrecht: The Netherlands Institute for Human Rights.
- Cornia, Giovanni Andrea; Jolly, Richard; Stewart, Frances (2020). COVID-19 and Children, in the North and in the South, *Innocenti Discussion Papers* no. 2020-02, *UNICEF Office of Research: Innocenti*, Florence. Retrieved from: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/DP-2020-02%20CL.pdf>
- Dieter Beiter, Klaus; (2006), *The protection of the right to education by international law: including a systematic analysis of Article 13 of the International Covenant on Economic, Social, and Cultural Rights* Martinus Nijhoff.
- European Court of Human Rights (1968) Belgian Linguistic Case. Judgment of 23 July 1368, Series A, No. 6, para. 5.
- Gatti, Roberta, Diego F. Angel-Urdinola, Joana Silva, and András Bodor. (2014). Striving for Better Jobs: The Challenge of Informality in the Middle East and North Africa. *Directions in Development*. World Bank, Washington, DC, Retrieved from: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/19905/902710PUB0B0x30see0also066110067590.pdf>
- General Comment No. 13. E/C. 12/1999/10. The Right to Education (Article 13 of the Covenant). Twenty-First Sessions, 1999. Retrieved from: [https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/d\)GeneralCommentNo13Therighttoeducation\(article13\)\(1999\).aspx](https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/d)GeneralCommentNo13Therighttoeducation(article13)(1999).aspx)
- Gottbrath, Laurin-Whitney (2020). *Kids and COVID isolation & stress: What parents need to know*. 14 Dec 2020, AL JAZEERA. Retrieved from: <https://www.aljazeera.com/economy/2020/12/14/how-covid-isolation-and-stress-are-impacting-children>
- Harwood, B. & Anis, K. (unpublished 2001). The fourth pillar: A resource guide for education in crisis situations. *Bethesda, MD: Basic Education and Policy Support activity*.
- Hästbacka, E., Nygård, M., & Nyqvist, F. (2016). Barriers and facilitators to societal participation of people with disabilities: A scoping review of studies concerning European countries. *Alter*, 10(3), 201-220. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.alter.2016.02.002>



- Human Rights Watch (HRW) (2020). COVID-19 and children's rights. April 2020. Retrieved from: <https://www.hrw.org/news/2020/04/09/covid-19-and-childrens-rights-0>
- Human Rights Watch (HRW).2020. COVID-19 and children's rights. Retrieved from: <https://www.hrw.org/news/2020/04/09/covid-19-and-childrens-rights-0>
- Inter-Agency Network for Education in Emergencies, INEE, (2010). *Minimum Standards for Education Preparedness, Response, Recovery*. INEE Coordinator for Minimum Standards UNICEF - Education Section, New York. Second edition. Retrieved from: https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/INEE_Minimum_Standards_2010.pdf
- Lamichhane, K. (2013). Disability and barriers to education: Evidence from Nepal. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 15(4), 311-324.
- Paivandi, Saeed. (2018). Gender Representations in Iranian School Textbooks. In *Women, Islam, and Education*. Routledge.
- Piasentin, Elena. (2015). *The Right to Education in Emergency Situations: A Right-Based Assessment of The Humanitarian Response After the Earthquake in Haiti*. Master's Thesis. Department of Political Science, Law And International Studies, School In Economics and International Law, Università Degli Studi Di Padova, Retrieved from: http://tesi.cab.unipd.it/52610/1/MA_thesis_elena_piasentin_the_right_to_education_during_emergency_situations-haiti.pdf
- Save the Children. (2013). *Attacks on education: The impact of conflict and grave violations on children's futures*. Retrieved from: <https://www.savethechildren.org/content/dam/global/reports/education-and-child-protection/attacks-on-ed-2013.pdf>
- Schleicher, A 2020, *The impact of COVID-19 on education: insights from Education at a Glance 2020*, OECD, Paris, Retrieved from: <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>
- Senyonjo, Manisuli; (2009), *Economic, Social and Cultural Rights in International Law*, Oxford and Portland, Oregon, Hart Publishing
- Sinclair, Margaret (2007), Education in Emergencies. In: *16th conference of Commonwealth Education Ministers*, December, (pp. 52-56). Cape Town: Commonwealth Education Partnerships. Retrieved from: <http://www.cedol.org/wp-content/uploads/2012/02/52-56-2007.pdf>
- Singh, S., Roy, D., Sinha, K., Parveen, S., Sharma, G., & Joshi, G. (2020). Impact of COVID-19 and lockdown on mental health of children and adolescents: A narrative



- review with recommendations. *Psychiatry Research*. Retrieved from:
<https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113429>
- Supreme Court of India (1992). *State of Maharashtra v. Vikas Sahebrao Roundale and Others*. Judgment of 11 August 1992, paras. 2–3 and 12, (1992) 4 Supreme Court Cases 435.
- Tomasevski, K.(2001). *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable*. Lund: Raoul Wallenberg Institute of Human Rights and Humanitarian Law; Stockholm. Retrieved from:https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resourceattachments/Tomasevski_Primer%203.pdf
- UN General Assembly. (1989). *Convention on the Rights of the Child*, 20 November 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3. Retrieved from:
<https://www.refworld.org/docid/3ae6b38f0.html>
- UNESCO. (2003). *Education in situations of emergency, crisis and reconstruction: UNESCO strategy*. working paper. Retrieved from:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132305>
- UNESCO & UNICEF. (2007). *A Human Rights-Based Approach to Education for All. A framework for the realization of children's right to education and rights within education*. New York. Retrieved from:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154861>
- UNESCO (2020). Keeping girls in the picture. Available at:
<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/girlseducation>
- UNICEF a. (2020). *Technical Note on Covid-19 and Harmful Practices*. UNICEF. 2020 Retrieved from: <https://www.unicef.org/media/67506/file/TechnicalNote-COVID-19-and-HarmfulPractices-April%202020.pdf>
- UNICEF b. (2020). *Protecting the most vulnerable children from the impact of coronavirus: An agenda for action*. Retrieved from:
<https://www.unicef.org/coronavirus/agenda-for-action>
- UNICEF c. (2020). *UNICEF Education COVID-19 Response Issue Brief: COVID-19 and Girls' Education in East Asia and Pacific*. Retrieved from:
https://www.unicef.org/eap/media/7146/file/Issue_Brief%3A_Issue_Brief%3A_COVID-19_and_Girls%E2%80%99_Education_in_East_Asia_and_Pacific.pdf
- UNICEF. (2021). *Child protection and COVID-19*. Retrieved from:
<https://data.unicef.org/topic/child-protection/COVID-19/>



- United Nations (UN). (2020). Policy Brief: The Impact of Covid-19 On Children. 15 April 2020. Retrieved from: <https://unsdg.un.org/resources/policy-brief-impact-covid-19-children>
- Verheyde, Mieke. (2006). Article 28: The Right to Education. In *A Commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child*. Martinus Nijhoff Publishers, Leiden.
- Welfare Society for the Disabled (2018). *A Study on the Barriers to Education for Children with Disabilities in Sierra Leone*. Retrieved from: https://static1.squarespace.com/static/531748e4e4b035ad0334788c/t/5b589f21575d1f52f87309f5/1532534767765/Barriers+to+Education+for+Children+with+Disabilities_Sierra+Leone.pdf.
- WHO. (2011). *World report on disability 2011*. World Health Organization.
- World Economic Forum. (2021). Global Gender Gap Report 2021. Retrieved from: <https://es.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2021>



انجمن حمایت از حقوق کودکان

کمیته پژوهش

آدرس دفتر مرکزی: تهران، ابتدای خیابان سهروردی شمالی،
کوچه سلطانی (قرقاول)، پلاک ۳۷

ایمیل: info@irsprc.org

تلفن: ۸۸۵۳۱۱۱۴ - ۰۲۱ و ۸۸۵۰۱۴۱۴ - ۰۲۱