



Narrating the Meaning of Childhood in Children's Lived Experiences and Its Implications for Education

Morad Yari Dehnavi 

Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran. (Corresponding Author), Email: myaridehnavi@uk.ac.ir

Masumeh Jalalifar

M.A. in Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran.

Mohadeseh Borhani Nejad 

Assistant Professor, Department of Educational Science, Farhangian University, Tehran, Iran.

Abstract

This study investigates children's lived experience of the concept of childhood and its educational implications. In contrast to previous research, which has often represented childhood from an adult-centric perspective, this qualitative study employs a descriptive phenomenological approach to foreground children's own voices. Data were collected through semi-structured, narrative-oriented interviews with 60 elementary school children aged 7 to 10 years and analyzed using Colaizzi's seven-step method. The analysis yielded 143 sub-themes, 21 organizing themes, and five implicit themes: children's constrained agency; the tension between childhood desires and adult authority; cultural teachings and conceptualizations of childhood; emotional economy and material resources; and concealed anger/sadness along with a silence that encompasses harm and the denial of children's competence. The findings indicate that, from the children's perspective, childhood constitutes a unique, meaningful, and intrinsically valuable world—an experience interwoven with play, joy, freedom, and deep relationships, serving as a sphere for social agency and living in the present. Children view childhood as an autonomous period with its own necessities and meanings, not merely a transitional stage toward adulthood. Their lived experience reveals agency that is limited within cultural, emotional, and power structures—a context in which efforts to exercise agency and have their voices and experiences heard in the adult world sometimes manifest as silence or conformity. These results underscore the necessity of rethinking educational attitudes, which should be founded on recognizing children's agency and voice and on understanding the exigencies of their lifeworld.

Keywords: Concept of childhood; children; children's voices; research with children; phenomenology



Synopsis

Unlike previous studies that have predominantly represented childhood from an adult-centred perspective, the present study aims to investigate children's lived experience of the concept of childhood and its educational implications. To this end, a qualitative approach and descriptive phenomenology were adopted. The research population comprised schools in Districts One and Two of the city of Kerman, characterised by cultural and social diversity among children. From this population, a sample of 60 primary-school children aged 7 to 10 years was selected. In observance of research ethics, participants took part in the study with awareness of its objectives, of their own volition, and with parental consent. The data-collection instruments consisted of semi-structured and narrative-based interviews aligned with the research purpose. Following data collection, the data were analysed using Colaizzi's seven-stage process of analysis and coding. The analytical process yielded 143 sub-themes, 21 organising themes, and five overarching implicit themes: the child's constrained agency; the tension between childhood desires and adult authority; cultural teachings and conceptions of childhood; emotional economy and material resources; and concealed anger/grief, silence encompassing harm, and the denial of the child's competence. The explication of these themes carries significant implications for the education of children, which are addressed in the conclusion of the study.

Conclusion

The findings indicate that, for the primary-school children in this sample, childhood constitutes a meaningful, singular, and valuable lifeworld. Children construed childhood, above all, in association with play, dwelling in the present, emotional relationships, freedom, joy, and the experience of "selfhood." In their narratives, play and toys were not merely instruments of amusement but an inseparable dimension of the childhood experience and a medium for imagination, learning, discovery, and the meaning-making of the world. Through play, children acquired experiences of interaction, creativity, and understanding of their surrounding world, thereby experiencing a sense of authenticity and "being oneself."

The findings further revealed that children, despite their awareness of the future and the passage of time, did not regard childhood as merely a transient stage preceding entry into adulthood; rather, they perceived it as an independent, valuable period worthy of being lived in the present. This finding is consonant with contemporary approaches in childhood studies, which regard the child as an active agent possessed of voice and as a bearer of meaning. In their narratives, children sought to be seen, to participate in everyday affairs, and to have their views and desires recognised to the extent appropriate to them. Nevertheless, the findings indicated that children's agency is often constrained in practice by institutional structures, classroom rules, and adult-centred perspectives, and that a gap exists between children's self-perception as agents and the actual extent of their participation. Given that children are exposed, within the family, school, society, and the media, to adults' admiring discourses of childhood on the one hand and their nostalgic discourses on the other, the meaning of childhood as narrated by children may to some extent reflect adults' conceptions of childhood rather than constituting the entirety of their own authentic experience and meaning. Nonetheless, the frequent recurrence of shared understandings and conceptions of childhood and its significance necessitates a re-examination of our—adults'—understanding and conception of childhood.

Based on the research findings, this conception of childhood entails significant implications for education. First, the educational system must distance itself from a purely transmission-oriented and adult-centred approach and recognise the child as an agent possessing capabilities commensurate with their age, experiences, and perspectives. Within this framework, play should assume a more prominent position in the teaching–learning process, and sufficient opportunities should be provided for free play, exploration, creativity, and children’s active participation. Furthermore, curricula and educational activities should rely to a greater extent on children’s interests, narratives, and genuine needs, and should afford them the opportunity to participate in decisions appropriate to their age. At the level of macro-policy, it is necessary that higher-level documents emphasise the preservation and strengthening of the child’s status and childhood experience, so that children are recognised as bearers of independent experiences and aspirations, and that programmes are not directed solely towards preparation for adulthood; rather, they should recognise children as active agents worthy of respect in their present existence. Education must deliberately recognise children’s cognitive, emotional, and creative capacities and provide genuine contexts for their expression and experience, since the child expects their capabilities to be seen and respected. This requires that education, instead of prejudging or diminishing children’s abilities, focus on creating meaningful learning opportunities and strengthening the child’s self-confidence and agency.

Overall, the findings of this study indicate that if education is to recognise childhood as children experience it, the theoretical and practical foundations of educational systems must be re-examined, an instrumental view of childhood must be abandoned, and childhood must be regarded as an authentic, valuable, and intrinsically meaningful period—a period in which the child is not merely a “future adult” but a human being possessed of experience, voice, capability, and the right to live in the present. Accordingly, policies and higher-level documents must formally affirm childhood as a valuable period independent of adulthood and provide frameworks in which educational decisions, rather than being adult-centred, are participatory and responsive to children’s narratives and interests.

پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

<https://fedu.um.ac.ir>

دسترسی آزاد

روایت معنای کودکی در تجارب زیسته کودکان و اقتضائات آن در تعلیم و تربیت^۱مراد یاری دهنوی 

دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران. (نویسنده مسئول)،

myaridehnavi@uk.ac.ir

معصومه جلالی فر

کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران.

محدثه برهانی نژاد 

استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

چکیده

این پژوهش به بررسی تجربه‌ی زیسته‌ی کودکان از مفهوم کودکی و دلالت‌های تربیتی آن می‌پردازد. برخلاف مطالعات پیشین که اغلب کودکی را از منظر بزرگسالان بازنمایی کرده‌اند، این تحقیق با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی توصیفی، بر صدای خود کودکان تمرکز دارد. داده‌ها با مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و روایت‌محور از نمونه پژوهش ۶۰ کودک دبستان در محدوده سنی ۷ تا ۱۰ سال جمع‌آوری از جامعه پژوهش مدارس ناحیه یک و دو شهر کرمان با تنوع فرهنگی و اجتماعی کودکان و با استفاده از مراحل هفت‌گانه‌ی کلایزی تحلیل شدند. فرایند تحلیل منجر به استخراج ۱۴۳ مضمون فرعی، ۲۱ مضمون سازمان‌دهنده و همچنین پنج مضمون ضمنی گردید که عبارتند از: کنشگری مقید کودک، تداخل خواست کودکی و اقتدار بزرگسالان، آموزه‌های فرهنگی و انگاره‌های کودکی، اقتصاد عاطفی و منابع مادی، و خشم/اندوه نهان و سکوت دربرگیرنده‌ی آسیب و انکار صلاحیت کودک. یافته‌ها نشان می‌دهد که کودکان، کودکی را جهانی منحصر به فرد، معنادار و با ارزش ذاتی می‌دانند؛ تجربه‌ای آمیخته با بازی، شادی، آزادی و روابطی عمیق که عرصه‌ای برای کنشگری اجتماعی و زیستن در لحظه است. کودکی از دیدگاه آنان، دوره‌ای مستقل با ضرورت‌ها و معانی خاص خود است، نه صرفاً مرحله‌ای گذرا به بزرگسالی. تجربه‌ی زیسته‌ی کودکان، کنشگری محدودی را در چارچوب

^۱ - این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول آن با عنوان «پدیدارشناسی معنای کودکی در تجربه‌ی زیسته‌ی

کودکان و اقتضائات آن در تعلیم و تربیت» است که در تاریخ ۱۴۰۴/۸/۲۱ در دانشگاه شهید باهنر کرمان، دانشکده ادبیات و علوم

انسانی، به راهنمایی نویسنده دوم و مشاوره نویسنده سوم آن دفاع گردیده است.

ساختارهای فرهنگی، عاطفی و قدرت نشان می‌دهد؛ جایی که تلاش برای فاعلیت و شنیده‌شدن صدا و تجربه‌ی خود در دنیای بزرگسالان، گاه در قالب سکوت یا سازگاری بروز می‌یابد. این نتایج بر ضرورت بازنگری در نگرش‌های تربیتی تأکید دارد؛ نگرش‌هایی که باید با محوریت به‌رسمیت‌شناختن عاملیت و صدای کودک و درک مقتضیات زیست‌جهان او بنا نهاده شوند.

واژگان کلیدی:

مفهوم کودکی، کودکان، صدای کودکان، پژوهش با کودکان، پدیدارشناسی

بیان مساله

دوران کودکی، یکی از بنیادین‌ترین مراحل زیست انسانی است که نه تنها در شکل‌گیری شخصیت و جهان‌بینی فرد نقش دارد، بلکه دارای معنا و اصالتی مستقل نیز هست. برخلاف نگاه‌های سنتی که کودک را صرفاً «بزرگسال آینده» تلقی می‌کنند، رویکردهای نوین، کودکان را کنشگرانی فعال و دارای ادراک و معنابخشی مستقل می‌دانند (Shahi et al., 2023). با این حال، مفهوم کودکی همواره تحت تأثیر تحولات اجتماعی، فرهنگی و فناورانه بازتعریف شده و تجربه کودکان امروز با نسل‌های پیشین تفاوت‌های چشمگیری یافته است.

از آنجا که سیاست‌ها و برنامه‌ریزی‌های تربیتی بر پایه تعریفی شکل می‌گیرند که از کودک و کودکی در ذهن وجود دارد، فهم معنای کودکی اهمیتی اساسی می‌یابد (Sajjadih & Azadmanesh, 2016). با این حال، بیشتر این تعاریف بر اساس برداشت‌های بزرگسالان شکل گرفته‌اند؛ چنان‌که خسرونژاد (Khosronejad, 2008) با نگاهی انتقادی مطرح می‌کند که «کودکان وجود ندارند». چراکه مفهوم کودکی همواره ساخته و پرداخته ذهن بزرگسالانی است که لزوماً تجربه کودک بودن را به‌درستی به یاد نمی‌آورند.

در پژوهش‌های داخلی؛ مطالعات کودکی عمدتاً تحت سیطره رویکردهای روان‌شناختی و آسیب‌شناختی بوده و کمتر به تجربه زیسته و صدای خود کودکان توجه شده است (Zokaee, 2017). بررسی ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که شناخت دقیقی از ماهیت کودک و دوران کودکی در زیست‌بوم ایران وجود ندارد (Sajjadih & Azadmanesh, 2016) و غیبت دیدگاه و اثرگذاری خود کودکان در برنامه‌های اصلاحی و تحولی آموزشی کاملاً مشهود است (Izadpanah, 2020). در نتیجه، کودک اغلب نه به‌عنوان کنشگری فعال و صاحب تجربه، بلکه به‌مثابه موجودی نیازمند هدایت بازنمایی شده است. همچنین، خلأ روش‌هایی که امکان شنیدن دیدگاه

کودکان و فهم دنیای آنان از منظر خودشان را فراهم کند، به وضوح احساس می‌شود. از این رو، پژوهش حاضر می‌کوشد با رویکردی پدیدارشناسانه و تمرکز بر تجربه زیسته کودکان، درکی عمیق‌تر از معنای کودکی و دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت ارائه دهد.

روش پژوهش

در این پژوهش با هدف پر کردن خلأ فراتر رفتن از پیش فرض‌های بزرگسالانه برای کشف معنای کودکی از منظر درونی و بر اساس روایت‌ها و ادراکات خود کودکان، رویکرد و «پدیدارشناسی» انتخاب شده است. در همین راستا، از روش نمونه‌گیری هدفمند، مبتنی بر اشباع نظری برای انتخاب نمونه پژوهش ۶۰ کودک ۷ تا ۱۰ سال از مدارس ناحیه یک و دو شهر کرمان با تنوع فرهنگی-اجتماعی شهر کرمان استفاده شد. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته و ثبت مشاهدات میدانی در محیط‌های طبیعی تعامل کودکان گردآوری گردید. با توجه به احتمال بازتاب گفتمان بزرگسالان در روایت کودکان، سعی شد مصاحبه‌ها با پرسش‌های باز و غیرهدایت‌کننده انجام شود تا کودکان فرصت کافی برای بیان تجربه زیسته و مثال‌های عینی خود را داشته باشند. همچنین تفسیر داده‌ها بر پایه الگوهای معنایی تکرارشونده، انسجام روایت‌ها و همخوانی آنها با سایر داده‌های پژوهش صورت گرفت، نه صرفاً بر اساس نقل قول‌های منفرد کودکان، یافته‌ها تفسیر شدند.

تحلیل داده‌ها با پیروی از روش هفت مرحله‌ای کلایزی شامل: (۱) استخراج گزاره‌های معنادار، (۲) فرمول‌بندی مفاهیم، (۳) خوشه‌بندی مضامین، (۴) ساخت شبکه معنایی، (۵) توصیف فراگیر پدیده، (۶) شناسایی ماهیت بنیادین تجربه، و (۷) اعتبارسنجی از طریق بازخورد مشارکت‌کنندگان انجام پذیرفت (Emami Sigaroudi et al., 2012). برای تأمین صحت یا روایی درونی یافته‌های پژوهش، تلاش شد داده‌ها به صورت عمیق و غنی از طریق مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته گردآوری شود. همچنین یافته‌ها و تفسیرهای پژوهشگران در چند نوبت مورد بازبینی قرار گرفت تا از دقت و صحت تفسیرها اطمینان حاصل شود. بعلاوه با توجه به ویژگی‌های سنی مشارکت‌کنندگان و دشواری اعتبارسنجی مضامین انتزاعی توسط خود کودکان، اعتبار یافته‌ها از طریق بازخوانی مکرر داده‌ها، بازنگری مستمر در فرایند کدگذاری و استخراج مضامین، تطبیق پیوسته تفسیرها با متن مصاحبه‌ها و مستندسازی کامل فرایند تحلیل تأمین شد تا از تحمیل پیش فرض‌های پژوهشگر بر داده‌ها کاسته شود. در پژوهش حاضر، با گردآوری شواهد و مدارک کافی درباره پدیده مورد مطالعه، تمامی رویه‌های پژوهش، زمینه‌ها و شرایط اجرای مطالعه به صورت مشروح و دقیق توصیف شد. مراحل تحلیل داده‌ها و استخراج

مضامین نیز مستند شد تا شفافیت فرایند پژوهش و امکان پیگیری و ارزیابی آن توسط دیگر پژوهشگران تضمین گردد. در این پژوهش ملاحظات اخلاقی شامل کسب رضایت آگاهانه از کودکان، تضمین محرمانگی اطلاعات از طریق استفاده از نام‌های مستعار، و طراحی فضای غیررسمی مصاحبه‌ها برای کاهش اضطراب کودکان، به دقت رعایت شده و همچنین پس از استخراج مضامین بر اساس روش کلازی، اقتضانات مرتبط با تعلیم و تربیت در مرحله تفسیر و بحث، با اتکا به یافته‌های پژوهش و ادبیات نظری مرتبط استنباط و تدوین شدند.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش حاصل از کدگذاری معنای کودکی از دل تجارب زیسته کودکان در قالب ۱۴۳ مضمون فرعی (کد پایه) بدست آمد. پس از تقلیل و ترکیب آنها، ۲۱ مضمون سازمان‌دهنده (کد محوری) استخراج شده است. هر یک از این مضامین بخشی مشخص از زیست جهان کودکی را بازنمایی می‌کند و با پیوند داده خام به مبانی نظری چشم‌انداز تحلیلی نسبت به تجربه کودکی روشن می‌سازد. در ادامه پژوهش، این مضامین و کدهای اصلی، تبیین و روایت می‌شوند.

عنصر مهم زیست جهان کودکانه: بازی و مفاهیم زیر مجموعه آن

این کد محوری نشان‌دهنده‌ی جایگاه بنیادین بازی و اسباب‌بازی در ساختار معنایی، عاطفی و زیستی کودکی است. بازی نه تنها فعالیتی فراغتی، بلکه شیوه‌ای از «بودن در جهان»^۲، تجربه‌ی «اکنون کودکانه» و سازنده‌ی هویت و روابط است. داده‌های این پژوهش نشان می‌دهند که بیش از ۹۰ درصد کودکان در روایت‌های خود به تجربه‌های بازی و لذت‌های آن اشاره کرده‌اند، که این فراوانی نشان‌دهنده‌ی نقش اساسی بازی در ساختار زیست جهان کودکانه است.

براساس تجربه زیسته و روایت کودکان، حضور والدین در بازی‌های کودکانه به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل غنی‌سازی این تجربه، بسیار برجسته است. حضور عاطفی و مشارکت فعال پدر و مادر، امنیت روانی، احساس عشق و تعلق را تقویت می‌کند و رضایت عمیق از کودکی را فراهم می‌آورد. روایت کودک کد شماره (۷) در این مورد چنین است: «روزهای کودکیم، روزهای خیلی شیرینی بود که با پدر و مادرم بازی می‌کردیم». روایت تجویزی کودک کد شماره (۱۵): «هر روز با بچه‌هاتون حداقل یک ساعت بازی کنید»، نشان‌دهنده‌ی

^۲ - being in the world

اهمیت زمان مشترک و مشارکت عاطفی در بازی‌های کودکان هستند. این حضور در روایت کودکان با کدهای شماره ۲، ۴، ۹، ۱۷ و ۵۶ نیز به‌طور مکرر تأکید شده است.

علاوه بر بازی، اسباب‌بازی‌ها تنها وسایل مصرفی نیستند؛ بلکه حامل خاطره، خلاقیت، هیجان و هویت کودکی هستند. از منظر ویلیام‌ای. کورسارو، اسباب‌بازی‌ها معرف هویت و فرهنگ کودکی به شمار می‌آیند (Corsaro, 2014)

روایت کودک دختر ۱۰ ساله کد شماره (۴) در تأیید این سخن کورسارو است: «اسباب‌بازی، کتاب داستان، کودکی، شاد بودن، بازی کردن و وسایل کودکانه مثل عروسک و توپ را درون صندوقچه‌ای با ارزش می‌گذارم» در این روایت، قرار گرفتن مفاهیمی مانند «کودکی»، «شاد بودن» و «بازی کردن» در کنار اشیای کودکانه نشان می‌دهد که ارزشمندی در این روایت صرفاً به مالکیت اشیاء محدود نیست، بلکه تجربه‌های مثبت کودکی را نیز دربر می‌گیرد. این امر، نشان‌دهنده‌ی پیوند نمادین بین بازی، و ارزش‌های عاطفی است. این موضوع در رویکرد پدیدارشناسی، پیوند عمیق بین بازی، روابط عاطفی و معناسازی را آشکار می‌سازد.

بدین ترتیب، فهم تربیت و سیاست‌گذاری در حوزه کودکی بدون درک عمیق معنای بازی در تجربه زیسته کودکان، ناقص خواهد ماند. پیامدهای تربیتی این عنصر بنیادین زیست جهان کودک نشان می‌دهد که بازی و فعالیت‌های آموزشی بازی محور، باید جایگاه بنیادین در آموزش و تربیت آنها داشته باشند. محیط‌های یادگیری امن و متنوع همراه با بازی‌ها و فعالیت‌های خلاقانه، زمینه رشد متوازن در حیطه‌های مختلف یادگیری را فراهم می‌سازد. معلمان و والدین باید با حمایت از تجربه، خطا و یادگیری در بستر بازی، رشد همه‌جانبه کودک را تقویت کنند و سیاست‌گذاری آموزشی نیز باید فرصت و ابزار برابر برای بازی در اختیار همه کودکان قرار دهد.

زیستن در اکنون کودکانه و عدم تمایل به گذر از آن به سوی بزرگسالی

داده‌های پژوهش نشان می‌دهد که اکثر کودکان مورد مطالعه در این پژوهش، کودکی را به‌عنوان دوره‌ای شاد، آزاد و بی‌دغدغه تجربه می‌کنند و تمایل به باقی ماندن در آن یا بازگشت به آن دارند. گفته‌هایی مانند «دوست دارم به کودکی‌ام برگردم، کسی ما را ناراحت نمی‌کند» (کد ۱۴) و «دوست ندارم بزرگ شم، دوست دارم به گذشته برگردم» (کد ۱۱) نشان‌دهنده‌ی تجربه‌ی کودکی به‌عنوان فضایی امن و عاری از مسئولیت‌های

بزرگسالی است. این نگرش، نوعی مقاومت ضمنی در برابر فشارهای اجتماعی برای «بزرگ‌شدن زود هنگام» است، به‌ویژه وقتی بزرگسالان این را به دلیل افزایش کارایی کودکان می‌خواهند (کد ۱۵).

کودکان کودکی را با بازی، شادی، آزادی و نبود محدودیت‌های آینده پیوند می‌زنند. این تمایل به «زیستن در اکنون» نه ناشی از ناآگاهی، بلکه واکنش معناداری به شرایط اجتماعی و زمانی کودکان است. این دیدگاه با انگاره‌های مدرن کودکی هم‌خوانی دارد که بر ارزش ذاتی این دوره تأکید می‌کند. (Corsaro, 2014) همچنین، تنها تعداد کمی از کودکان به بزرگ‌شدن علاقه نشان دادند، که این علاقه بیشتر ناشی از کنجکاوی نسبت به آینده، شغل و زندگی آینده بود (کد ۲۲)، نه پذیرش مسئولیت‌های بزرگسالی.

تحلیل مضامین این کدسازمان‌دهنده نشان می‌دهد که دلیل «ارزشمند دانستن اکنون کودکان» براساس تجارب زیسته کودکان از چهار مولفه کلیدی تشکیل شده است: لذت از بازی، هراس از مسئولیت‌های آینده، مقاومت در برابر تسریع رشد، و نوستالژی برای وضعیت امن کودکی. این الگوها نشان می‌دهند که کودکان با پذیرش «منزلت سنی» خود، از شتاب‌زدگی بزرگسالان فاصله می‌گیرند و هویت کودکانی خود را ارزشمند می‌دانند. در ادبیات جامعه‌شناسی کودکی، انگاره‌های متفاوتی درباره ماهیت کودکی وجود دارد. در یکی از این انگاره‌ها، کودکی یا به‌عنوان مرحله‌ای گذرا به بزرگسالی دیده می‌شود؛ در این تلقی کودکان به‌مثابه «بزرگسالان کوچک» انگاشته می‌شوند که در پی «خودابرازی» و تحمیل خواسته‌ها و نیازهای خوداند، یا به‌عنوان مقوله‌ای اجتماعی مستقل، با منزلت خاص خود، که فرصت‌ها و محدودیت‌هایی را برای خود کودکان و والدین آنها به همراه دارد (Zokaee, 2017) به نظر می‌رسد بر پایه یافته‌های این پژوهش، می‌توان یکی از اقتضائات تعلیم و تربیت را بازاندیشی در رویکردهای آموزشی و پرورشی کودکان دانست: به جای سوق دادن کودکان به آینده، باید بر کیفیت زندگی در لحظه، بازی، شادی و خودابرازی تمرکز کرد. پذیرش ارزش ذاتی کودکی، نه تنها تجربه‌ی اکنون را غنی می‌کند، بلکه زمینه‌های رشد را پرورش می‌دهد.

نگاه کودک به کودکی و بزرگ شدن

نتایج پژوهش نشان می‌دهد کودکان با مقایسه تجربه زیسته کودکی خود با بزرگسالان، بزرگ شدن را با افزایش مسئولیت‌ها، مشغله و کاهش فرصت‌های بازی و شادی معنا می‌کنند؛ از این رو، تداوم تجربه کودکی را ترجیح می‌دهند. روایت‌های کودکان نیز مؤید این برداشت است: «بزرگ بشیم نمی‌تونیم آزاد و راحت، همواره سرگرم بازی بشیم» (کد ۷)، «بزرگسالی مسئولیت زیاد داره، کودک بودن بهتره چون مشغله نداره» (کد ۲۸) و

«سختی‌های بزرگتر را ما کودکان نداریم، کودکان خوشحال‌ترن» (کد ۱۱). در نتیجه کودکان، کودکی را دوره‌ای لذت‌بخش، پرخاطره و ارزشمند تجربه می‌کنند و از کاهش یا از دست رفتن تجربه‌های کودکان، مانند بازی و آزادی احساس ناراحتی می‌کنند. آنان نه تنها از بازی، خاطرات و آزادی کودکی لذت می‌برند، بلکه درباره دوباره بزرگ شدن و تغییر تجربه‌های کودکان نیز اظهار نظر و ارزش‌گذاری می‌کنند؛ برخی حتی آرزوی بازگشت به کودکی نخستین خود را بیان می‌کنند (کد ۶، ۲۱، ۲) «کودکی را بیشتر از آینده ام دوست دارم می‌خواهم به کلاس اول برگردم» کد ۶ «از اینکه دوران کودکی ام می‌گذرد حس ناراحتی و بدی دارم.» (کد ۵) «دوست دارم، برگردم به دوران مهد کودکم، کلی بازی می‌کردم....» (کد ۲) این یافته‌ها نشان می‌دهد که کودکی از منظر آنان صرفاً یک دوره سنی نیست، بلکه تجربه‌ای ارزشمند و مطلوب است که تداوم آن را بر بزرگ شدن ترجیح می‌دهند.

کودکان در عین آگاهی از برخی جاذبه‌های بزرگسالی، همچنان بیشترین ارج را به کودکی می‌دهند. مانند روایت کودک کد (۲۹): «دوست دارم بزرگ شوم تا رانندگی کنم اما کودکی را بیشتر از بزرگ شدن دوست دارم....». این تجربه‌ها، نه تنها بیانگر اکنون‌زیستن، بلکه توانایی داوری، ارزش‌گذاری تجربه‌های کودکان و ترجیح تداوم کودکی را نشان می‌دهند. همچنین برخی کودکان تمایل همسالان به بزرگ شدن را نقد می‌کنند «بعضی از کودکان دوست دارن زود بزرگ بشن، ولی اشتباه می‌کنن؛ باید کودکی‌شون رو دوست داشته باشن» (کد ۳). این روایت‌ها بیانگر آن است که کودکان قادرند میان کودکی و بزرگ شدن مقایسه انجام دهند و تجربه‌های کودکان را ارزشمندتر بدانند. نتایج حاکی از آن است که گذار به نقش‌های جدید باید با رویکرد تدریجی و حمایتی طراحی شود. فشارهای تحصیلی زود هنگام، میل کودکان به حفظ فضای بازی و آزادی آنها را تهدید کرده و می‌تواند انگیزه یادگیری را کاهش دهد یا یادگیری اجباری و سطحی ایجاد کند. بنابراین، سیاست‌های آموزشی باید فضای بازی آزاد، زمان کافی برای تجربه کودکان و پیوند معنادار بین کودکی و مسئولیت‌های جدید را تضمین کنند. همچنین، روابط اجتماعی کودکان باید از طریق فضاهای همدلانه و گروه‌های حمایتی تقویت شود تا رشد کودکان به صورت امن، تدریجی و معنادار انجام گیرد.

هیجان، کنجکاوی و آزمون‌گری در زیست کودکانه

روایت‌های کودکان نشان‌دهنده‌ی عاملیت فعال آنها در تجربه‌ی زیسته‌شان است؛ جایی که کودک با کنجکاوی، آزمودن محیط و ساخت آینده‌ی تخیلی، مرز میان واقعیت و خیال را گسترش می‌دهد. کودکان نه تنها آینده را به عنوان چیزی دور از دسترس نمی‌بینند، بلکه آن را می‌آزمایند و حتی بازگشت به کودکی را در نظر می‌گیرند (کد ۵۲، ۵۰، ۶، ۱). این نشان‌دهنده‌ی یک نگرش آینده‌نگر و تجربه‌گر است. در مثال‌هایی مانند تجربه تعامل با شعله‌ی گاز (کد ۹) یا بیان تمایل به امتحان کارهای پرخطر (کد ۵۷)، رفتارهای کودک به عنوان بخشی از فرآیند کشف جهان تفسیر می‌شود، نه صرفاً بی‌احتیاطی. این داده‌ها بازتاب‌دهنده‌ی چند انگاره‌ی مهم درباره‌ی کودکانند:

۱. کودک دارای عاملیت - او نه تنها فاعل تجربه است، بلکه جست‌وجوگر و ماجراجوست؛ آینده را ارزیابی می‌کند، خطر را می‌سنجد و خود را در مقام مشاهده‌گر و حتی مداخله‌گر قرار می‌دهد.
۲. کودک تجربه‌گر و آینده‌نگر - این تصویر با انگاره‌ی کودک رمانتیک و فطری همخوانی دارد؛ چراکه او با نیروی درونی و طبیعی، در پی شناخت و کشف جهان پیرامون خویش است. این اشتیاق ذاتی، نه تنها به شناخت هستی و آینده، بلکه به زیبایی‌ها و اسرار جهان نیز معطوف است (James et al., 2014).
۳. چالش با انگاره‌ی کودک قربانی یا نیازمند هدایت - در این روایات، کودک در مقام فردی ناتوان یا منفعل ظاهر نمی‌شود، بلکه خود هدایت‌گر تجربه‌های خویش است، حتی هنگامی که با خطر روبه‌رو می‌شود. به این ترتیب، مضامین این کد محوری «هیجان و کنجکاوی کودکانه» تصویری از کودکی را ترسیم می‌کند که فعال، خلاق و دارای اراده‌ی آزمودن ناشناخته‌هاست؛ تصویری که هم‌زمان با انگاره‌های کلاسیک و مدرن از کودک هم‌پوشانی دارد. پیامد تربیتی این یافته آن است که آموزش و پرورش باید فرصت‌های غنی از اکتشاف برای کودکان فراهم آورد تا کودکان بتوانند در جریان تجربه‌ی ناشناخته‌ها، خلاقیت، مهارت حل مسئله و سنجش پیامدها را بیاموزند. در این مسیر، نقش والدین و مربیان هدایت و حمایت است، نه کنترل صرف، چراکه پرورش اصیل در گرو پاسداشت و جهت‌دهی به همین نیروی جست‌وجوگر کودکانه شکل می‌گیرد.

نگاه انتقادی کودک به زیست کودخانه

کد محوری «نگاه انتقادی کودک به زیست کودخانه» نشان‌دهنده‌ی عاملیت و آگاهی کودکان در مواجهه با ساختارهای اجتماعی حاکم بر زندگی روزمره (خانه، مدرسه، فضای بازی) است. این نگاه در سه حوزه برجسته می‌شود:

۱. انتقاد از تنبیه صرف و درخواست فرصت اصلاح: کودکان تنبیه را نه به‌عنوان پایان، بلکه به‌عنوان فرصت یادگیری می‌بینند. روایت کودک کد شماره (۹) «اگر تکرار شد، یک تنبیه کوچولو» نشان‌دهنده‌ی تمایل به فهمیدن خطا و اصلاح رفتار کودخانه است.

۲. اعتراض به ناتوان‌پنداری و مطالبه عاملیت: کودکان به‌صورت هدفمند و معنادار، پیش‌داوری‌های بزرگ‌ترها درباره ناتوانی خود را به چالش می‌کشند. روایت کودکان با کدهای ۱۷، ۶ و ۱۴ نشان می‌دهد که آنان نه تنها خواستار فرصت عمل هستند، بلکه ادعا می‌کنند که گاهی حتی بهتر از بزرگ‌ترها می‌توانند کار کنند. این صدا، نه واکنش هیجانی، بلکه ادعایی از توانمندی ذاتی آنها در برخی امور است. تصور نقصان محور از کودکی، همراه با پیامدهای پنهانی است که تمامی زمینه‌ها و فرایندهای زندگی کودکان را تحت تأثیر قرار می‌دهد و در نهایت به انکار ارزش‌های ذاتی و توانمندیهای طبیعی کودکان منجر می‌شود (Izadpanah, 2020). در مقابل، باید کودکان را به‌عنوان افرادی توانا شناخت که سهم فعال و مؤثری در زندگی خود دارند؛ بنابراین، ضرورت مشارکت فعال آنها، احترام به دیدگاه‌های منحصر به فردشان و به رسمیت شناختن توانمندی‌هایشان از اصول بنیادینی است که می‌تواند به اصلاح نگرشها و برنامه‌های آموزشی کمک کند و فضای تعلیم و تربیت را به سمت عدالت و احترام به هویت کودکان سوق دهد.

۳. گزارش محرومیت‌های عاطفی و محدودیت‌های فضایی: کودکان همچنین از محرومیت عاطفی (کمبود حمایت، شنیده نشدن) و محدودیت‌های فضایی یا سازمانی سخن می‌گویند که مشارکت آنان و سلامت عاطفی‌شان را تضعیف می‌کند. بنابراین نگاه انتقادی کودکان به زیست روزمره، خواستار فرصت مشارکت واقعی، اصلاح به جای تنبیه صرف و ایجاد محیطی حمایتگر است. این دیدگاه بر توانمندی‌های ذاتی کودکان تأکید کرده و به بازتعریف روابط قدرت و عدالت در تعلیم و تربیت می‌انجامد.

بازنمایی ذهنی کودک در قالب نقاشی

داده‌های این بخش بر اساس تصویرسازی ذهنی کودکان در پاسخ به سؤال فرضی «اگر نقاش ماهر بودی، کودکی خود را چگونه ترسیم می‌کردی؟» جمع‌آوری شده‌اند. این روایت‌ها، بازنمایی چندلایه‌ای از معنای کودکی از دید کودکان است که از طریق کلام، احساسات، ارزش‌ها و نگاه خود به این دوره را برجسته می‌کنند. تحلیل این تصاویر ذهنی، سه ساحت اصلی از تجربه‌ی زیسته‌ی کودکی را آشکار می‌سازد: ۱. کودکی به‌مثابه‌ی خاطره‌ای خانوادگی و عاطفی: بخشی از کودکان، کودکی را در پیوند با حضور والدین و اعضای خانواده ترسیم می‌کنند؛ جایی که خانواده نه تنها همراه در لحظات سختی، بلکه بخشی از هویت و معناست. کدهای ۲۲، ۵۸، ۵۰ و ۵۱ نشان می‌دهند که روابط عاطفی در خانواده، بنیادی و حمایتی هستند. ۲. کودکی به‌مثابه‌ی بازی و شادی مشترک: بسیاری از کودکان کودکی را در قالب بازی با همسالان، تاب‌بازی، اسباب‌بازی و تعاملات شاد ترسیم می‌کنند. کدهای ۴۹، ۱۷، ۵۴، ۱۸، ۴، ۵۹ و ۱۳ نشان‌دهنده‌ی جایگاه محوری بازی به‌عنوان نماد آزادی، لذت و تعامل اجتماعی آنهاست. ۳. کودکی به‌مثابه‌ی احساس خوشی و رضایت: برخی کودکان کودکی را به‌عنوان دوره‌ای سرشار از شادی، رضایت و تجربه‌های مثبت توصیف می‌کنند. کدهای ۱۷، ۵۷ و ۵ نشان می‌دهند که کودکی از منظر آنان، بیش از هر چیز، با حس خوشحالی و لذت همراه است. این سه ساحت، تجربه‌ی کودکی را به‌عنوان ترکیبی از پیوند عاطفی، بازی و شادی مثبت ترسیم می‌کند. نقاشی‌های ذهنی کودکان، بستری برای بازتاب نمادین و عینی این ابعاد معنادار زندگی کودکان فراهم کرده‌اند.

کودکی تجربه‌ای یگانه و تکرار ناپذیر از نگاه کودک

این کد نشان می‌دهد که کودکان کودکی را نه به‌عنوان مرحله‌ای گذرا برای بزرگسالی، بلکه به‌عنوان تجربه‌ای یگانه، ارزشمند و بازگشت‌ناپذیر می‌دانند. در این روایت‌ها، کودکی سرشار از لذت، شیرینی و فرصت‌های منحصر به فرد است که با گذر زمان از دست می‌رود. روایت کودک کد شماره (۱۳): «وقتی بزرگ بشی، دیگه لذت‌های کودکی رو نداری؛ باید قدر اون رو بدونی»، نشان می‌دهد که کودک در روایت خود کودکی را دوره‌ای ارزشمند و گذرا معنا می‌کند. این دیدگاه، فاصله‌گیری از پارادایم کلاسیک «کودکی به‌مثابه‌ی آمادگی برای بزرگسالی» را نشان می‌دهد و با رویکردهای مدرن مطالعات کودکی هم‌پوشانی دارد که کودکی را به‌عنوان «شکلی از بودن در جهان» می‌دانند (Sheikh et al., 2018). این روایت‌های کودکان، کودکی را در افق زیست‌جهان کودکان به‌عنوان امر یگانه و بی‌تکرار آشکار می‌سازد. کودکان با بیان توصیه‌هایی مانند «..از

کودکی لذت ببر...» کد ۴۱ یا «هیچ وقت بزرگ نشو» کد ۲۶، در سطحی عملی و اخلاقی از بزرگ‌ترها می‌خواهند بسترهایی فراهم کنند که امکان زیستن کامل اکنون‌های کودکانه وجود داشته باشد. بنابراین، تجربه کودکانه در این داده‌ها هم دارای بعد وجودی (چگونگی بودن) و هم دارای بعد ارزشی (ارزش بودن کودک) است. با توجه به داده‌های موجود، در سطح تربیتی و آموزشی لازم است سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ها بر بازشناسی ارزش کودکی متمرکز شوند و کودکی صرفاً به عنوان مقدمه‌ای برای بزرگسالی و آماده‌سازی برای آینده فهم نشود. از این منظر، فراهم‌سازی فرصت‌های کافی برای بازی، لذت و تجربه‌های آزاد و بی‌شتاب، نقشی اساسی در حفظ کیفیت زیست کودکانه دارد. همچنین، باید از شتاب‌زدگی در تحمیل نقش‌ها و انتظارات بزرگسالانه بر کودکان پرهیز گردد، زیرا کودکان خود، این دوره را آگاهانه تجربه و ارزش‌گذاری می‌کنند.

بازاندیشی در شیطنت و بازی کودک و پرهیز از برچسب دردرساز بودن

این کد محوری نشان دهنده تنش دوگانه‌ی تجربه‌ی زیسته کودکان است: از یک سو، بازی به عنوان عرصه‌ای از آزادی، اکتشاف، یادگیری عملی و شکل‌گیری روابط اجتماعی تجربه می‌شود؛ از سوی دیگر، همین کنش‌ها توسط بزرگ‌ترها به عنوان «درس‌سازی» یا «اذیت» برچسب‌زده می‌شوند. کودکان بازی را نه صرفاً تفریح، بلکه فضایی برای آزمون مرزهای توانایی و یادگیری از خطا می‌دانند. روایت کد ۳: «من دوست دارم چیزی رو امتحان کنم، حتی اگه خراب شه، ازش یاد می‌گیرم»، این دیدگاه سازنده را به وضوح آشکار می‌سازد. در مقابل، بزرگ‌ترها این رفتارها را معمولاً به عنوان بی‌نظمی یا مزاحمت می‌بینند و واکنش‌هایی مانند تذکر، بازداشتن یا برچسب زدن اعمال می‌کنند. این برچسب‌زدن، نه انعکاس جوهره کودکانه، بلکه نتیجه‌ی نگاه بزرگسال‌محور و هنجارهای کنترلی است. کودکان خود را در میان زیستن در لحظه‌ی بازی و مواجهه با قضاوت‌های بزرگ‌ترها می‌یابند. روایت کدهای ۸ و ۱۲ نشان می‌دهند که این ناهماهنگی بین قصد کودک و برداشت بزرگ‌ترها، منشأ تنش‌های زیستی برای کودکان است.

از منظر پدیدارشناسی، این کد محوری نشان می‌دهد که کودکی به مثابه یک پدیده زیسته، همواره در تنش میان معصومیت و خلاقیت بازی و نگاه کنترل‌گر و برچسب‌زننده بزرگسالان شکل می‌گیرد. به بیان دیگر، «درس‌ساز بودن» نه جوهره کودکی، بلکه برساخت اجتماعی است که می‌تواند مانع دیده شدن ارزش تربیتی و انسانی بازی شود. این تحلیل برای تعلیم و تربیت اهمیتی ویژه دارد؛ زیرا نشان می‌دهد که در برابر رفتارهای بازیگوشانه کودکان باید به جای برچسب‌زدن و تنبیه، از رویکردهای اصلاحی مانند گفت‌وگو و توضیح دلایل

قواعد بهره گرفت. همچنین سیاست‌گذاران آموزشی باید دستورالعمل‌هایی کاربردی برای هدایت «شیطن‌های سازنده» تدوین کنند. در این نگاه، بازی و حتی شیطنت کودکانه نه مزاحمت، بلکه فرصتی برای یادگیری، تجربه‌ورزی و رشد اجتماعی است.

انگاره کودک به مثابه مینیاتور بزرگسال و نادیده گرفتن اقتضائات کودکی

این کد محوری یافته‌های پژوهش، نشان‌دهنده‌ی یک تصویری از کودکی است که در آن، تعداد اندکی از کودکان بر اثر تأثیرات اجتماعی و تربیتی، کودکی را به‌عنوان یک مرحله‌ی گذرا و نامطلوب می‌بینند و تمایل به «زود بزرگ شدن» را بیان می‌کنند. این دیدگاه، نتیجه‌ی تمرکز بیش از حد والدین و معلمان بر آینده، کارایی زودهنگام و واگذاری نقش‌های بزرگسالانه است. کودکان این تمایل را به دلیل درونی‌سازی انتظارات اجتماعی، جستجوی استقلال (کد ۲۷)، کمک به بزرگترها (کد ۲)، یا حل مشکلات خود (کد ۲۳) بیان می‌کنند. این رفتارها، با وجود کمی بودن نمونه‌ها در داده‌ها، از اهمیت معناشناختی برخوردارند. زیرا نشان می‌دهند که بزرگسالی با مفاهیمی مانند استقلال، توانمندی و حل مسئله ارزشمندتر از کودکی ادراک می‌شود. این برداشت را می‌توان در پرتو ادبیات جامعه‌شناسی کودکی، در چارچوب گفتمانی تفسیر کرد که کودکی را عمدتاً مرحله‌ای برای رسیدن به بزرگسالی تلقی می‌کند، نه اینکه خود کودکان الزاماً خویشتن را «بزرگسال ناقص» بدانند. در این راستا کورتروپ بیان می‌کند که واژگانی مانند «عدم بلوغ به بلوغ» یا «ناتوانی به توانایی» (Houshyar et al., 2023). به طور ناخواسته پیامی منتقل می‌کنند که کودک «کامل» نیست و تنها با رسیدن به بزرگسالی، وارد جامعه می‌شود. این دیدگاه، کودک را از منظر اجتماعی کنار گذاشته و ادغام او را به‌عنوان پایان کودکی تعریف می‌کند.

اگرچه اکثریت کودکان کودکی را به‌عنوان تجربه‌ای یگانه و ارزشمند در لحظه‌ی اکنون تجربه می‌کنند، اما صدای اقلیتی که به زود بزرگ شدن تمایل دارد، هشدار دهنده است. سیاست‌گذاری‌های آموزشی و تربیتی باید از تسریع رشد، تحمیل نقش‌های بزرگسالانه و تمرکز بیش از حد بر آینده پرهیز کنند. حفظ فضای کافی برای بازی، کاوش آزاد و تجربه‌ی زیستن در اکنون، ضروری است تا کودکی به‌عنوان یک مرحله‌ی مستقل و ارزشمند، حفظ شود.

در جدول شماره (۱) زیر گزیده‌ای منسجم از معانی استخراج‌شده‌ی «کودکی» همراه با اقتضائات عملی و تربیتی مرتبط با آنها ارائه شده است. هدف آن فراهم کردن چشم‌اندازی فشرده و کاربردی است تا پژوهشگران و

مربیان بتوانند به طور موثر و هدفمند، معانی را مقایسه و در طراحی برنامه‌ها، ارزشیابی‌ها و سیاست‌های آموزشی به کار گیرند.

جدول شماره (۱): معانی کودکی در زیست جهان کودکان و اقتضائات تربیتی آنها

بعد/عنوان	تعریف مفهومی کوتاه	اقتضائات تربیتی
کودکی تجربه بازی و شادی	بازی به منزله‌ی زبان زیست‌جهان کودکان- جوهره کودکی و بستر یادگیری است.	۱. طراحی برنامه‌های آموزشی و مدرسه‌ای با زمان کافی برای بازی آزاد و فعالیت‌های خلاقانه. ۲. استفاده از بازی به عنوان ابزار یادگیری فعال و تعامل اجتماعی، نه فقط سرگرمی. ۳. تشویق کودکان به بازتعریف محیط مدرسه و فعالیت‌ها با عنصر خلاقیت و شادی. ۴. توجه به بازخوردهای هیجانی کودکان و تنظیم فعالیت‌ها به نحوی که تجربه مثبت و رضایت از یادگیری حفظ شود.
احساس لذت و رضایت از کودکی	در این معنا کودک کیفیت زندگی روزمره خود را مثبت ارزیابی می‌کند و زیست‌جهان کودکانه را سرشار از لذت، خرسندی و آرامش تجربه می‌کند؛ تجربه‌ای که رضایتمندی از «بودن در اکنون» را به عنوان یکی از شاخص‌های اصلی معنای کودکی بازتاب می‌دهد.	۱. افزایش زمان و فضاهای بازی آزاد و معنادار در برنامه‌ی مدرسه، به عنوان رکن بنیادی سلامت روانی و اجتماعی کودکان تقویت شود. ۲. طراحی فعالیت‌های مشارکتی شادی‌محور که در آن کودکان نه تنها دریافت‌کننده، بلکه سازندگان تجربه‌ی مشترک لذت و خرسندی باشند، به صورت نظام‌مند دنبال گردد. این دو جهت‌گیری، فرصت تجربه‌ی «زیستن در اکنون»، رشد هیجانی و افزایش کیفیت روابط مدرسه‌ای را فراهم می‌کند و رضایتمندی کودک از زندگی را به مثابه بخشی از اهداف تربیتی رسمیت می‌بخشد.
عاملیت نسبی	کودک در جهان خود دست به انتخاب و کنش می‌زند، اما این کنش‌وری در چارچوب‌های از پیش تعیین شده و محدودیت‌های ساختاری شکل می‌گیرد؛	۱. ایجاد فرصت‌های واقعی اما کنترل‌شده برای انتخاب و مشارکت کودک تا عاملیت او در عمل تجربه شود.

۲. تعیین مرزهای روشن و قابل فهم همراه با توضیح دلایل محدودیت‌ها، تا کودک محدودیت را نه تحمیل، بلکه ساختار قابل درک تجربه کند. ۳. پشتیبانی از آزمون و خطای ایمن تا کودک بتواند ظرفیت‌هایش را بیازماید و بدون ترس، تجربه کنش‌وری را گسترش دهد. ۴. طراحی مسئولیت‌های پلکانی^۳؛ تعریف نقش‌ها و مسئولیت‌های متناسب با توان و سن کودک که به تدریج پیچیده‌تر شود تا فاعلیت بالفعل گردد.	جایی که توانمندی و محدودیت به‌طور هم‌زمان تجربه می‌شوند و فاعلیت او مشروط و نسبی باقی می‌ماند.	
۱. ایجاد فرصت‌های روزمره برای بیان هیجانات و بازخورد مثبت به احساسات بیان‌شده کودک ۲. تقویت روابط مثبت همسالان از طریق فعالیت‌های گروهی که حمایت متقابل و همدلی را ترویج می‌کند. ۳. توجه به نشانه‌های عاطفی کودکان و تنظیم برنامه‌ها و فعالیت‌ها به گونه‌ای که فشار یا اضطراب غیرضروری ایجاد نشود.	فراهم‌سازی محیطی امن و پذیرا که کودک احساسات و نیازهای درونی خود را بدون ترس از طرد یا تحقیر بیان کند.	حمایت عاطفی
۱. شناسایی و تخصیص هدفمند منابع به کودکان محروم؛ تخصیص بودجه و امکانات (دسترسی به بازی و فضای باز، تغذیه، مواد آموزشی، ساعات اضافی آموزشی حمایتی) تا کمبودها عملاً جبران شوند. ۲. مدرسه و خانواده باید فضایی امن و همدلانه فراهم کنند تا کودک در تجربه‌های غم و محرومیت احساس شنیده‌شدن، فهم‌شدن و تکیه‌گاه عاطفی داشته باشد؛ از طریق تعاملات حساس، گفت‌وگوی فردی و حضور حمایت‌گر معلم و والد.	حضور تجربه‌های کمبود و محرومیت در زیست‌جهان کودک؛ کودکی تنها عرصه شادی نیست و محرومیت بخشی از معنای زیسته آن است.	غم/ محرومیت

³ graduated responsibility

۱. اقتدار حمایت گر و نه سلطه گر: مربی و والد باید اقتدار را به صورت راهنمایی، توضیح دادن و مشارکت در تصمیم ها اعمال کنند، نه به صورت دستوردهی یا کنترل کامل. ۲. فراهم کردن فرصت های انتخاب گری: دادن حق انتخاب های واقعی (کوچک و بزرگ) تا کودک تجربه کند که می تواند تصمیم بگیرد و پیامدهای انتخاب خود را بفهمد. ۳. تعیین مرزهای روشن و منعطف: کودک آزادی می خواهد اما نیازمند چارچوب است؛ مرزهایی شفاف اما قابل گفت و گو، که هم امنیت ایجاد کند و هم استقلال را محدود نکند.	کودک، میل درونی به خودمختاری، انتخاب گری و بیان اراده ی شخصی دارد و هنگام مواجهه با قواعد و اقتدار بزرگسالان، می کوشد فضای بیشتری برای تصمیم گیری و تجربه کردن جهان به دست آورد.	کودک خواهان استقلال و آزادی در مواجهه با اقتدار
۱. تقویت خودباوری و اعتماد به نفس کودک با پذیرش او به عنوان فردی یگانه و توانمند. ۲. فراهم کردن فضای امن برای ابراز احساسات، اشتباه کردن و تجربه گری بدون ترس از قضاوت یا تنبیه. ۳. توسعه مهارت های تصمیم گیری و حل مسئله از طریق تجربه آزاد و فرصت برای انتخاب های خودمختار. ۴. تشویق به خلاقیت و نوآوری با اجتناب از محدودیت های ناشی از برچسب ها و انتظارات ثابت بزرگسالان. ۵. ارتقای رابطه مبتنی بر احترام و تعامل همدلانه بین کودک و بزرگسالان، به جای روابط قدرت محور و تحقیر آمیز.	کودک به عنوان فردی یگانه و پویا پذیرفته می شود که می تواند بدون قضاوت و برچسب های ساخته شده بزرگسالان، تجربه کند، بیاموزد و هویت خود را شکل دهد. او فرصت دارد خطا کند، یاد بگیرد و خود را باز آزمایی کند و صدای خود را ابراز نماید.	کودک رها از برچسب گذاری بزرگسالان
۱. طراحی فعالیت های آموزشی و بازی محور که کودکان بتوانند تجربه ی تمام عیار لحظه ها و هیجانات جاری خود را داشته باشند، بدون تمرکز بیش از حد بر آینده یا اهداف بزرگسالانه. ۲. ایجاد فضاهای مدرسه ای و خانگی که سرعت دهی به رشد یا فشار برای ورود به مسئولیت های بزرگسالانه را کاهش دهند و امکان کشف، کنجکاوی و خلاقیت کودکان را فراهم کنند.	کودک به طور کامل در لحظه ی حال حضور دارد و ارزش هر لحظه از زیست کودکی را ارج می نهد و با شور و آگاهی به تجربه ی محیط، بازی و هیجانات خود می پردازد، و بدین وسیله مقاومت خود را در برابر شتاب دهی به بزرگسالی حفظ می کند.	زیستن در اکنون

۳. آموزش و حمایت معلمان و والدین برای شناخت ارزش لحظه‌های کودکان و تقویت حضور ذهن کودک در اکنون، همراه با بازخورد مثبت به تجربه‌های جاری و انتخاب‌های لحظه‌ای کودک.		
۱. تدوین برنامه‌های منعطف آموزشی که اجازه دهند کودکان زمان و فرصت کافی برای بازی، خلاقیت و کاوش در جهان پیرامون داشته باشند، بدون فشار فشرده‌سازی برنامه‌ها. ۲. ایجاد محیط حمایتی و آزاد که کودکان بتوانند کنجکاوی و علاقه‌های شخصی خود را دنبال کنند و تجربه‌های زیستی خود را شکل دهند. ۳. حمایت نهادی از ریتم طبیعی زندگی کودک؛ به گونه‌ای که زمان خواب، بازی و استراحت مطابق نیازهای واقعی کودک تنظیم شود. ۴. آموزش والدین و مربیان برای احترام به فضای کودکان و جلوگیری از برچسب‌گذاری یا کنترل بیش از حد فعالیت‌های کودک.	صیانت از فضای طبیعی رشد کودک؛ فضایی که در آن بازی، کنجکاوی، آزادی تجربه کردن و ریتم خاص زندگی کودکانه؛ امکان تداوم می‌یابد.	حفظ کیفیت زیست کودکان
۱. طراحی برنامه‌های آموزشی و پرورشی که مستقیماً به نیازها و علایق کنونی کودکان پاسخ دهند، نه صرفاً اهداف آینده‌ساز. ۲. ایجاد محیط‌های یادگیری که احترام به انتخاب و تصمیم کودک را تضمین کند. ۳. تأکید بر فعالیت‌های آزاد و خلاق که ارزش ذاتی کودک را تقویت می‌کند. ۴. پرورش خودتصویری مثبت و احساس ارزشمندی در کودک، فارغ از عملکرد تحصیلی یا سودمندی آینده. ۵. آموزش مربیان و والدین برای تأمل در نگرش‌های ابزارگون و ناتوان‌انگارانه نسبت به کودک.	به رسمیت شناختن ارزش ذاتی و تمام‌بودگی تجربه کودکان؛ تجربه‌ای که شایسته‌ی احترام و اصالت است.	کودکی زیست جهان معنادار و یگانه

۱. طراحی برنامه‌های آموزشی و پرورشی که علاوه بر آماده‌سازی مهارت‌ها برای آینده، ارزش زمان حال و تجربه کودکان را حفظ کند. ۲. جلوگیری از فشار فزاینده برای کسب مهارت‌ها یا یادگیری زودهنگام صرفاً به منظور سودآوری آینده‌ای. ۳. پرورش نگرش‌های متوازن در والدین و معلمان، به طوری که کودک هم توانمند شود و هم از تجربه لذت برده و خودبودگی‌اش تقویت گردد. ۴. ادغام فعالیت‌هایی که رشد مهارت‌ها و استعدادها را با حفظ خلاقیت، شادی و استقلال او همزمان تأمین کند.	ظرفیت‌ها، استعدادها و مهارت‌های کودک می‌تواند در آینده به رشد فردی، اقتصادی و اجتماعی جامعه کمک کند؛ هرچند خطر آن وجود دارد که ارزش ذاتی کودکی در زمان حال تحت‌الشعاع نگاه آینده‌محور قرار گیرد.	کودک سرمایه‌ساز و اهداف بزرگ آینده
۱. طراحی برنامه‌های آموزشی که فرصت‌های واقعی برای تصمیم‌گیری و حل مسئله در اختیار کودک قرار دهد تا مهارت‌ها و توانمندی‌هایش آشکار شود. ۲. پرهیز از برجسته‌گذاری کودک به عنوان کم‌توان و تمرکز بر تشویق و نمایش مهارت‌های فردی. ۳. ایجاد فعالیت‌های چالش‌برانگیز و پروژه‌محور که کودک بتواند توانایی‌های خویش را در عمل تجربه کند و موفقیت‌های ملموس کسب نماید. ۴. آموزش معلمان به اتخاذ رویکرد ظرفیت‌محور، با تمرکز بر شناسایی و تقویت توانمندی‌های بالقوه‌ی کودک و پرهیز از تمرکز بر ناتوانایی‌ها و محدودیت‌ها.	کودک خواهان توجه به ظرفیت‌ها و شایستگی‌های خود است و در برابر برجسته‌های ناتوان‌انگاران مقاومت می‌کند.	کودک توانمند و مخالفت او با ناتوان‌انگاری
۱. ایجاد محیط‌های آموزشی امن و پذیرا که کودک بتواند احساسات و هیجانات خود را بدون ترس از تحقیر یا تنبیه بیان کند. ۲. طراحی فرصت‌های مشارکتی برای شنیده شدن صدای کودک در تصمیم‌گیری‌های روزمره مدرسه.	زیستن خلاق و آزادانه، جایی که بازی، کنجکاوی و تجربه جهان به خودی خود معنا و ارزش دارند.	کودکی زیست خلاقانه و تجربه آزادانه

۳. تمرکز بر رشد خودبودگی و اعتماد به نفس کودک از طریق تأکید بر توانمندی‌ها و شایستگی‌های او، نه صرفاً اصلاح رفتار یا مهارت‌آموزی برای آینده. ۴. ادغام روش‌های آموزشی انعطاف‌پذیر که فضا و زمان کافی برای بروز هیجانات و علاقه‌مندی‌های فردی کودک فراهم کند. ۵. آموزش معلمان و والدین به سبک تعامل مقتدر-فهم‌محور، به منظور تقویت تجربه مثبت زیست کودکانه و حمایت از سلامت روانی و اجتماعی کودک.		
۱. فراهم کردن فرصت‌هایی برای بیان و پردازش احساسات مثبت و منفی کودک در کنار فعالیت‌های شاد و بازی‌محور. ۲. آموزش معلمان به شناخت همزمان نشانه‌های شادی و رنج و تنظیم تعاملات بر اساس وضعیت عاطفی واقعی کودک.	بیانگر کودکی چند بعدی که حضور همزمان وجوه مثبت و منفی در زیست جهان کودکان است.	لذت و رنج (دوگانگی تجربه)

یافته‌های ضمنی پژوهش

علاوه بر مضامین اصلی که به صورت کدهای محوری استخراج شد، نکات و مشاهدات دیگری نیز به دست آمد که از منظر فهم معنای کودکی و تأمل در تجربه زیسته کودکان ارزشمند و قابل توجه هستند. این یافته‌های ضمنی ابعاد تازه‌ای از نگاه و احساس کودکان را آشکار می‌کنند و می‌توانند زمینه‌ای برای تعمیق، تحلیل و بازاندیشی در حوزه تعلیم و تربیت فراهم آورند. در ادامه به برخی از مهم‌ترین این مضامین اشاره می‌شود.

کنشگری مقید کودک: تداخل خواست کودکی و اقتدار بزرگسالان

تحلیل روایت‌های کودکان نشان می‌دهد که کنشگری کودکان، هرچند پر از خواست و ظرفیت، به شکلی مقید و کنترل‌شده در فضای تربیتی جریان دارد. کودکان به وضوح نشان می‌دهند که قادر به انجام کارها و مشارکت در فعالیت‌های مورد علاقه‌شان هستند، اما امکان عملیاتی شدن این خواست‌ها معمولاً تحت محدودیت‌های بزرگسالان قرار می‌گیرد. کد (۲): «بزرگ‌ترها اجازه نمیدن کم‌کم یاد بگیریم یا کارها را تجربه کنیم.» این تناقض میان ظرفیت‌ها و توانمندی‌های متناسب با سن کودک و محدودیت ساختاری تحمیل شده از سوی بزرگ‌ترها، نشان‌دهنده دوگانگی در روابط تربیتی است که در آن صدای کودک، اگرچه شنیده

می‌شود، اما به‌طور کامل به عمل نمی‌پیوندد (Izadpanah, 2020). بیان می‌دارد که صدای دانش آموزان هم زمان نمایانگر دیدگاه‌ها، ایده‌ها و تجربه‌های آنان و نیز توانایی پیاده‌سازی این دیدگاه‌ها در فرایند تعلیم و تربیت است. یکی از کودکان پژوهش به‌طور صریح می‌گوید: «بزرگترها بعضی کارها که ما دوست داریم، اجازه نمی‌دن چون فکر می‌کنن ما نمی‌تونیم، اما ما می‌تونیم» (کد ۳)، این امر نه تنها نشان‌دهنده انگیزه کودک و خواست او برای تجربه، یادگیری و مشارکت در فعالیت‌های متناسب با سن خویش است، بلکه بیانگر آن است که ساختارهای تربیتی، به جای فراهم آوردن فرصت‌های تدریجی برای آزمودن و پرورش این ظرفیت‌ها، کنشگری کودک را با پیش‌فرض ناتوانی محدود می‌کنند. دیگری می‌گوید: «بزرگترها توانایی‌های ما رو باور داشته باشن» (کد ۱). این امر نشان‌دهنده درخواست پذیرش و اعتماد به عنوان پیش‌نیازی برای کنش عملی از سوی کودکان است و بیانگر این که کودکان نه تنها به انجام کارها علاقه دارند، بلکه به اعتراف بزرگسالان به ظرفیت‌شان نیاز دارند تا بتوانند فعال باشند.

آموزه‌های فرهنگی و انگاره‌های کودکی

در داده‌های پژوهش به‌صورت روشن دیده می‌شود که کودکان هم خود را آینده‌ساز می‌بینند و هم خود را پاک و معصوم توصیف می‌کنند. برای نمونه کودک کد (۳) می‌گوید «مادرم دوست داره بزرگ بشم تا آیندمو ببینه که به چه جاهایی رسیدم» همچنین کودک کد ۳۰ «ما بچه‌ها باید درس بخونیم تا در آینده پیشرفت کنیم»؛ این گزاره‌ها نشان می‌دهند نه تنها بزرگسالان بلکه کودکان نیز خود را در نقش سرمایه یا وعده آینده می‌بینند و انتظارات از کودک حول آینده شکل می‌گیرد. هم‌زمان نقل قول‌هایی مانند «بچه‌ها دلشون پاکه مثل یه دیوار سفید که هیچ سیاهی نداره» کد (۲۷) و «کودکان قلب‌های خیلی پاکی دارند که باید با نرمی باهاشون رفتار کرد» کد (۵۲) تصویر کودک پاک و نیازمند مراقبت را تأیید می‌کنند.

این دو انگاره یعنی کودک سرمایه و کودک معصوم پیامدهای محسوس و ساختاری بر عرصه عمل کودکان می‌گذارند. در همین راستا، (Alanen, 1990) برای این آینده‌محوری اصطلاح «تعریف منفی کودک» را به کار می‌برد: کودکان بر پایه آنچه قرار است بشوند تعریف می‌شوند، نه آنچه اکنون هستند (Corsaro, 2014). هنگامی که کودک آینده در مقام سرمایه تلقی شود، انتظارات بزرگسالان نسبت به مسیر رشد، رفتار و دستاوردهای کودک معطوف به هدف‌ورزی آینده‌نگرانه می‌گردد؛ و هنگامی که کودک پاک و نیازمند مراقبت فرض شود، توجیهی برای مداخله، محدودسازی و افزایش کنترل بزرگسالان فراهم می‌آید. تلفیق این

دو انگاره به معنای آن است که حفاظت هدف‌محور بر تفویض اختیار تجربه‌محور غلبه پیدا می‌کند و در نتیجه فرصت‌های آزمون، خطا و تجربه کردن مستقل برای کودک محدود می‌شود.

این محدودسازی می‌تواند توانمندی کنشگری کودکان را تضعیف کند و فضای تجربه آنان را به عرصه‌ای تبدیل سازد که در آن اولویت با تضمین رسیدن به نتایج مورد انتظار بزرگسالان و حفظ پاکی است نه با پرورش مهارت خودگردان و یادگیری از طریق تجربه. به بیان دیگر انگاره‌های کودک سرمایه و کودک معصوم و نیازمند مراقبت فضای کنشگری کودک را دوگانه می‌سازند؛ از یک سو کودک به عنوان موجودی پاک و آینده ساز ارزش گذاری می‌شود و از سوی دیگر همان ارزش گذاری معیارهایی برای محافظت و محدودسازی ایجاد می‌کند، بنابراین کنشگری کودک نه صرفاً بر مبنای توانایی‌های او بلکه بر مبنای تصورات فرهنگی درباره کودک مجاز یا ممنوع می‌شود.

اقتصاد عاطفی و منابع مادی

مضمون ضمنی «اقتصاد عاطفی و منابع مادی» نشان می‌دهد که تجربه زیسته کودکان متأثر از دو قلمرو متداخل است: منابع مادی محسوس مانند دسترسی به اسباب‌بازی‌ها، ابزار بازی و امکانات رفاهی، و اقتصاد عاطفی که شامل سرمایه عاطفی والدین و نزدیکان نظیر محبت، توجه و اهمیت‌دهی به خواسته‌های کودک می‌باشد. از منظر پدیدارشناسی، این دو قلمرو نه به عنوان پدیده‌های جداگانه بلکه به عنوان جوهی درآمیخته از تجربه کودکی تبیین می‌شوند؛ چرا که کمبود در هر یک از این حوزه‌ها به طور مستقیم کیفیت و ماهیت دیگری را تحت تأثیر قرار داده و در مجموع شکل‌گیری کنشگری کودک را بازتعریف می‌کند.

شواهد استخراج شده از داده‌های پژوهش نمونه‌های ملموسی را ارائه می‌دهند که این ساختار دوگانه را به وضوح آشکار می‌سازند. برای مثال، گزاره «دوست داشتم برایم توپ فوتبال بخرند اما گفتند پول نداریم» (کد ۱۹) نشان‌دهنده محدودیت مستقیم مادی بر تجربه کودک است که دسترسی کودک به حوزه بازی را محدود می‌کند. بنابراین کنشگری کودک تابع امکانات مادی می‌گردد نه صرفاً میل یا توان او.

در مقابل، بیان «اسباب‌بازی خاصی را دوست داشتم و گرچه شرایط مالی والدینم مناسب نبود، اما برایم خریدند که نشان‌دهنده اهمیت آنان به من بود» (کد ۴۸) مؤید این است که فراهم آوردن کالای مادی می‌تواند حامل بار معنایی عاطفی بوده و به عنوان گونه‌ای سرمایه عاطفی تلقی شود. همچنین، تجربه‌ای نمادین مانند «در

نقاشی دوران کودکی، خود را در حال خریدن اسباب بازی ترسیم می‌کنم» (کد ۴) بیانگر فعال شدن کنشگری نمادین و خیال‌پردازی کودک در مواجهه با کمبودهای مادی است.

تفسیر تحلیلی این مضمون سه مکانیزم اصلی را برجسته می‌کند. نخست، منابع مادی به صورت مستقیم عرصه‌های عملی و فرصت‌های کودک را توسعه یا محدود می‌سازند؛ مثلاً فقدان توپ فوتبال به معنای نبود فرصت تمرین، شرکت در بازی‌های گروهی و نمایش توانمندی‌های جسمی و اجتماعی است که در نهایت موجب کاهش کنشگری عملی کودک می‌شود. دوم، اقدام والدین در تأمین خواسته‌های کودک، پیامی عاطفی منتقل می‌کند که خود نوعی سرمایه عاطفی است؛ این سرمایه موجب افزایش خودکارآمدی و احساس شایستگی در کودک شده و کنشگری روانی او را تقویت می‌کند حتی در شرایط محدودیت‌های مادی. سوم، فقدان منابع مادی به معنای خاموشی کامل کنشگری نیست، بلکه گاهی کنشگری به شکل‌های نمادین و خیالی تجلی می‌یابد؛ نقاشی، بازی نمادین و خیال‌پردازی بسترهایی هستند که کودک در آن‌ها کنش مطلوب را تمرین و بازنمای کرده و از این طریق فاعلیت خود را حفظ می‌کند، هرچند در اشکال متفاوتی بروز می‌یابد. این سه مکانیزم به طور کلی نشان می‌دهند که کنشگری کودک هم متأثر از توان و انگیزه فردی است و هم محصول ساختارهای مادی و عاطفی خانوادگی و اجتماعی.

خشم/اندوه نهان و سکوتِ دربرگیرنده آسیب

مضمون ضمنی «خشم و اندوه نهان و سکوت آسیب» در داده‌های پژوهش به گونه‌ای چندوجهی و برجسته حضور دارد. شواهد کیفی نشان می‌دهد که این احساسات گاهی به صورت آشکار و گاهی در قالب سکوت، مکث و پاسخ‌های مبهم ابراز می‌شوند؛ این حالات نه صرفاً پدیده‌های گذرا بلکه بازتاب نسبت قدرت میان نسل‌ها و پیامد محرومیت‌های مادی و نمادین‌اند.

نخست، تجربه تحقیر و نادیده گرفته شدن که منجر به خشم نهان می‌شود در گزارش‌های کودکان قابل مشاهده است. نقل قول «بزرگترها کودکان رو مثل مورچه می‌بینن، فکر می‌کنن ما چون کودکی نمی‌تونیم هیچ کار کنیم» (کد ۲۱) تصویر قوی از کوچک شمرده شدن و کم ارزش دانسته شدن را منتقل می‌کند. این تصور از سوی بزرگترها نه تنها به احساس تلخی و خشم در کودک انجامیده بلکه زمینه سلب فرصت عمل را فراهم کرده است؛ وقتی کودک احساس کند بزرگترها او را فاقد صلاحیت می‌دانند، انگیزه و امکان ورود به عرصه‌های تجربه کاهش می‌یابد و خشم غالباً در سطحی نهان و تلویحی باقی می‌ماند.

دوم، محرومیت فضایی و مادی منبعی مستقیم برای عصبانیت و ناامیدی است. بیان «جا که زمین بازی باشه بزرگترها می گیرن و اجازه نمی دن بچه ها بازی کنن مثل زمین فوتبال» (کد ۴۵) نشان می دهد فقدان دسترسی به فضاهای بازی تجربه روزمره کودک را تضعیف می کند و حس فقدان حق را تولید می نماید. از منظر کنشگری، این نوع محرومیت عرصه های عمل کودک را می بندد و امکان اعتراض به دلیل نابرابری قدرت مختل می شود؛ در نهایت خشم موجود غالباً به شکل شکایت جزئی یا نارضایتی موضعی می ماند.

سوم، سکوت و پاسخ های مبهم خود داده های معناداراند و باید به عنوان علائم آسیب تحلیل شوند. هنگام پرسش «کودک بودن چگونه؟» (کد ۳۰) با حالتی نشان از نارضایتی پاسخی مبهم داد گفت «یه جورایی خوب و گاهی بد» و در پاسخ به همین پرسش (کد ۲۵) پس از اندکی مکث و لحن ناراحت گفت «بد نیست». این گونه مکث ها و پاسخ های مبهم دلالت بر بار عاطفی سنگین دارد که بیان صریح آن برای کودک دشوار است. از منظر روش شناختی می توان سکوت، مکث و تغییر لحن را به مثابه شواهد غیرکلامی وجود خشم، اندوه یا اضطراب قلمداد کرد؛ چنین شواهدی نشان می دهند محدودیت گفتار خود نوعی تجربه آسیب است چون زمینه هایی از تجربه کودک ناگفتنی یا خطرناک برای بیان شناخته می شوند.

انتکار صلاحیت کودک

این مضمون نشان می دهد که بزرگترها اغلب توانایی و صلاحیت کودک را پیشاپیش نفی یا کم ارزش می کنند؛ باور بزرگترها مبنی بر ناتوانی کودک به صورت الگوی تکرارشونده در داده ها حضور دارد. کودک کد (۱) گزارش کرده «فکر می کنن ما کودکی نمی تویم هیچ کار کنیم؛ اما این فکر کاملاً اشتباهه» که این جمله نمایانگر قضاوت پیشینی است که صلاحیت کودک را پیش از هر تلاش او نفی می کند. در روایتی دیگر کد (۲) می گوید «بزرگترها اجازه نمی دن کم کم یاد بگیریم یا کارها را تجربه کنیم.» و این گفتار صریح دلالت دارد بر این که محرومیت از فرصت یادگیری تا اندازه زیادی محصول انتظارات بزرگسالانه است نه محدودیت توانایی واقعی کودک. شایان ذکر است که مطابق با دیدگاه رشد حلقه‌ای، هر دوره‌ی زندگی از جمله کودکی، جایگاهی منحصر به فرد دارد و نمی توان آن را پایین تر یا ناتوان تر از دوره‌های بعدی دانست (Shahi et al., 2023). کودکی عرصه‌ای سرشار از توانایی‌های شگفت‌انگیز، خلاقیت، کشف و ابداع است.

از منظر پدیدارشناسانه این فرایند دو پیامد دارد: نخست کاهش واقعی فرصت های تجربه و عمل برای کودک و در نتیجه یادگیری و شکل گیری شایستگی؛ دوم فرایند درونی شدن این قضاوت در کودک که می تواند به

کاهش خودباوری و پذیرش نقش کم توان منجر شود. بنابراین انکار صلاحیت کودک باید به عنوان یک ساختار نمادین و عملی دیده شود که پیوند میان انگاره های فرهنگی درباره کودک و محرومیت های عینی را واسطه می سازد.

با این حال، در فهم و پذیرش کودک به مثابه کنشگر اجتماعی، سخن از موجودی مستقل، فعال، شایسته و معنا ساز است که دارای صدای خود می باشد. کودک می تواند به عنوان یک سوژه فعال و نه یک ابژه، در کنش های اجتماعی مشارکت کند و نقشی مؤثر در شکل دهی به کودکی خود و زندگی اطرافیان و جامعه ایفا نماید (Houshyar et al., 2023). این نگاه نظری نشان می دهد که محدودسازی ها و انکار صلاحیت ها برخلاف توانایی های واقعی کودک است و کودک همواره قادر به اثرگذاری و معناپردازی در محیط خود می باشد.

بحث و نتیجه گیری

یافته های پژوهش نشان داد که کودکی نزد کودکان دبستانی نمونه این پژوهش در محدوده سنی ۷ تا ۱۰ سال، یک زیست جهان معنادار، یگانه و ارزشمند است. کودکان، کودکی را بیش از هر چیز در پیوند با بازی، زیستن در اکنون، روابط عاطفی، آزادی، شادی و تجربه «خودبودگی»^۴ معنا می کنند. در روایت های آنان، بازی و اسباب بازی صرفاً ابزار سرگرمی نیست، بلکه بخشی جدایی ناپذیر از تجربه کودکان و بستری برای تخیل، یادگیری، کشف و معناپردازی جهان است. به عبارت دیگر، یادگیری به عنوان پیامد بازی و کاوش معنا می یابد (Nilsson et al., 2018). کودکان از خلال بازی، تجربه تعامل، خلاقیت و فهم جهان پیرامون را به دست می آورند و از این طریق احساس اصالت و «خود بودن» را تجربه می کنند.

یافته ها همچنین نشان داد که کودکان، با وجود آگاهی نسبت به آینده و گذر زمان، کودکی را صرفاً مرحله ای گذرا برای ورود به بزرگسالی نمی دانند، بلکه آن را دوره ای مستقل، ارزشمند و شایسته زیستن در اکنون تلقی می کنند. این یافته با رویکردهای نوین مطالعات کودکی همسو است که کودک را کنشگری فعال، دارای صدا و حامل معنا می دانند. کودکان در روایت های خود خواهان دیده شدن، مشارکت در امور روزمره و به رسمیت شناخته شدن دیدگاه ها و خواسته هایشان در حد خود هستند. با این حال، یافته ها نشان داد که عاملیت کودکان در عمل اغلب تحت تأثیر ساختارهای نهادی، قواعد کلاس و نگاه بزرگسال محور محدود می شود و میان ادراک کودکان از خود به عنوان فاعل و میزان مشارکت واقعی آنان شکاف وجود دارد. با توجه به اینکه

^۴ Selfhood

کودکان در محیط خانواده، مدرسه، جامعه و رسانه‌های آن در معرض گفت‌وگوهای تحسین برانگیز بزرگسالان از یک سو و نوستالوژیک آنها از سوی دیگر نسبت به دوره کودکی، قرار دارند، از این رو ممکن است معنای کودکی روایت‌شده توسط آنها، تا اندازه‌ای بازتاب نگاه بزرگسالان به کودکی باشد نه به تمامه تجربه و معنای اصیل خود آنها. با این وجود، تکرار پرشمار فهم‌ها و برداشت‌های مشترک درباره کودکی و اهمیت آن، نیازمند بازنگری فهم و برداشت ما بزرگسالان از کودکی است.

در پاسخ به پرسش نخست پژوهش مبنی بر این که گروهی از کودکان سال‌های دوره اول دبستان چه معنایی از کودکی دارند؟ می‌توان گفت کودکان، معنای کودکی را در قالب تجربه‌هایی چون بازی، آزادی، روابط عاطفی، احساس امنیت، زیستن در اکنون و رهایی نسبی از فشارها و مسئولیت‌های بزرگسالی درک می‌کنند. برای آنان، کودکی دوره‌ای یگانه و مستقل از بزرگسالی است که باید امکان تجربه شادی، کنجکاوی، تخیل و تعامل با دیگران در آن فراهم باشد. تجربه‌ای که در عین سادگی، سرشار از عمق و اهمیت تربیتی است. کودکان خود را صرفاً دریافت‌کننده تصمیم‌های بزرگسالان نمی‌دانند، بلکه دارای خواسته‌ها، ترجیحات و تجربه‌هایی معنادار هستند؛ هرچند میزان بروز این عاملیت به شرایط خانوادگی و اجتماعی وابسته است.

بر این اساس، پاسخ به پرسش دوم پژوهش نشان می‌دهد که این معنا از کودکی، اقتضائات مهمی برای تعلیم و تربیت به همراه دارد. نخست آنکه نظام آموزشی باید از رویکرد صرفاً انتقالی و بزرگسال‌محور فاصله گرفته و کودک را به مثابه فاعلی دارای توانمندی‌های متناسب با سن، تجربه‌ها و دیدگاه‌های خود به رسمیت بشناسد. در این چارچوب، بازی باید جایگاه پررنگ‌تری در فرایند یاددهی - یادگیری داشته باشد و فرصت‌های کافی برای بازی آزاد، کاوش، خلاقیت و مشارکت فعال کودکان فراهم شود. همچنین برنامه‌های درسی و فعالیت‌های آموزشی باید بیش از پیش بر علائق، روایت‌ها و نیازهای واقعی کودکان تکیه داشته باشند و امکان مشارکت آنان در تصمیم‌گیری‌های متناسب با سنشان فراهم شود. در سطح سیاست‌گذاری کلان لازم است اسناد بالادستی بر حفظ و تقویت جایگاه و تجربه کودکانه تاکید کنند تا کودکان به عنوان حامل تجربه‌ها و خواست‌های مستقل شناخته شوند و برنامه‌ها تنها معطوف به آماده‌سازی برای بزرگسالی نباشند؛ بلکه کودکان را به عنوان کنشگرانی فعال و لایق احترام در زیست‌اکنون‌شان بشناسند. تعلیم و تربیت باید به صورت آگاهانه توانمندی‌های شناختی، عاطفی و خلاقانه‌ی کودکان را به رسمیت بشناسد و زمینه‌های واقعی برای بروز و تجربه‌ی آن‌ها فراهم آید؛ چرا که کودک انتظار دارد قابلیت‌هایش دیده شود و مورد احترام قرار گیرد. این امر مستلزم آن است که تعلیم و تربیت

به جای پیش‌داوری یا تقلیل توانایی‌ها، بر ایجاد فرصت‌های معنادار یادگیری و تقویت خودباوری و کنشگری کودک تمرکز داشته باشد.

به طور کلی، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که اگر تعلیم و تربیت بخواهد کودکی را آنگونه که کودکان تجربه می‌کنند به رسمیت بشناسد؛ باید بنیادهای نظری و عملی نظام‌های آموزشی بازخوانی شود، از نگاه ابزاری به کودکی فاصله بگیرد و آن را دوره‌ای اصیل، ارزشمند و دارای معنا در خود بداند؛ دوره‌ای که در آن، کودک نه صرفاً «بزرگسال آینده»، بلکه انسانی دارای تجربه، صدا، توانمندی و حق زیستن در اکنون است. از این رو سیاست‌ها و اسناد بالادستی باید رسماً بر کودکی را به عنوان دوره‌ای ارزشمند و مستقل از بزرگسالی تأکید کنند و چارچوب‌هایی فراهم آورند که تصمیم‌گیری‌های تربیتی به‌جای رویکرد متمرکز بر بزرگسال، مشارکتی و پاسخ‌گو به روایت‌ها و علایق کودکان باشد.

References

- Alanen, L. (1990). Rethinking socialization, the family and childhood. *Sociological studies of child development*, 3(1), 13-28.
- Corsaro, W. A. (2014). *Sociology of childhood*. Nashr-e Sales.
- Emami Sigaroudi, A., Dehghan Nayeri, N., Rahnavard, Z., & Nouri Saeed, A. (2012). Qualitative research methodology. *Journal of Holistic Nursing and Midwifery*, 22(68), 56-63. <https://sid.ir/paper/108761/fa>
- Houshyar, Z., Shamshiri, B., & Izadpanah, A. (2023). Exploring the concept of "the child as a social agent" and identifying its constituent elements. *Quarterly Journal of Cultural Sociology*, 14(3), 179-205. https://journals.ihes.ac.ir/article_9131_5c9452254bccd24b8ad0bb1ab4408ad1.pdf
- Izadpanah, A. (2020). Examining the role of children and their voices in improving and reforming educational programs and policies. *Biannual Journal of Philosophy of Education*, 5(2), 109-135.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (2014). *Sociology of childhood: Theorizing about childhood*. Nashr-e Sales.
- Khosronejad, M. (2008). *Inevitable re-readings*. Center for the Intellectual Development of Children and Adolescents.
- Nilsson, M., Ferholt, B., & Lecusay, R. (2018). The playing-exploring child: Reconceptualizing the relationship between play and learning in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(3), 231-245. <https://doi.org/10.1177/1463949117710800>
- Sajjadih, N., & Azadmanesh, S. (2016). The conceptual infrastructures of childhood in the course of history: Toward an Islamic conceptualization of childhood. *Biannual Journal of Philosophy of Education*, 1(1), 115-140. <https://sid.ir/paper/264982/fa>
- Shahi, B., Sattari, A., Banahan Ghomi, M., & Naraghizadeh, A. (2023). Exploring approaches to the philosophy of childhood to identify it in upstream educational documents in Iran. *The Journal of New Thoughts on Education*, 19(1), 259-288. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2022.37975.3432>
- Sheikh, R., Safaei Moghaddam, M., Pakseresht, M. J., & Marashi, M. (2018). Explaining childhood in the social constructionism approach: A deconstructive analysis of childhood. *Biannual Journal of Philosophy of Education*, 3(1), 25-56. <https://sid.ir/paper/265002/fa>
- Zokaei, M. S. (2017). Childhood studies: Concepts, approaches, and core issues. *Quarterly Journal of Cultural Studies and Communication*, 13(46), 13-35. https://www.jcsc.ir/article_25975_acaf74112ddf8ccdaa0811c7732cfabf.pdf