

مقایسه مفهوم کودک و نیازهای کودک از دیدگاه کودکان و والدین شهر اصفهان

* مرضیه مشتاقی

*** سیدفرید علامه**، اصغر آقایی

چکیده

هدف از پژوهش حاضر مقایسه مفهوم کودک و نیازهای کودک از دیدگاه کودکان شش تا دهساله و والدین شهر اصفهان است. جامعه آماری پژوهش شامل همه 129940 دانش آموز در سنین مورد نظر است. 200 آزمودنی به روش نمونه‌گیری تصادفی از مدارس پنج ناحیه آموزش و پرورش اصفهان به صورت تصادفی انتخاب شدند که شامل 50 دختر و 50 پسر شش تا دهساله، و از بین والدین نیز، 50 مادر و 50 پدر بودند. روش تحقیق کیفی و ابزار پژوهش مصاحبه حضوری با دو سؤال مشخص بود. نتایج تحقیق با استفاده از آزمون «خی دو» نشان داد که بین کودکان و والدین در مفهوم کودک و نیازهای کودک در سطح $(p < 0/5)$ تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین بین کودکان در مقاطع سنی مختلف در مفهوم کودک و نیازهای کودک در سطح $(p < 0/5)$ تفاوت معناداری وجود دارد؛ اما بین مادران و پدران، و همچنین بین کودکان دختر و پسر، در مفهوم کودک و نیازهای کودک تفاوت معنادار آماری مشاهده نشد. بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر

* دانشجوی دکتری روان‌شناسی سلامت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرکز بین‌الملل کیش (نویسنده مسئول)

Marzieh_moshtaghi@yahoo.com

** کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان

sayyedfarid_allameh@yahoo.com

*** دکترای تخصصی روان‌شناسی، دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان

draghaeia@yahoo.com

تاریخ دریافت: 1390/7/30، تاریخ پذیرش: 1390/9/5

می توان نتیجه گرفت که، در سنین مختلف شکل گیری مفاهیم متفاوت است و توجه به این تفاوت ها در برنامه ریزی آموزشی اهمیت دارد.

کلیدواژه ها: کودک، والدین، مفهوم کودک، نیازهای کودک.

1. مقدمه

متخصصانی که در زمینه رشد کودکان کار می کنند همواره سعی دارند تغییراتی را که در جریان رشد افراد رخ می دهد توصیف کنند. گمانه زنی ها درباره این که چگونه افراد رشد و تغییر می کنند قرن ها وجود داشته است. هنگامی که این گمانه زنی ها با پژوهش ترکیب شدند به ساختن نظریه های رشد الهام بخشیدند (برک، 1387: 1/110).

نظریه های عمده درباره این که چه تفاوت هایی بین نوباوگان، کودکان، نوجوانان، و بزرگسالان وجود دارد دو احتمال را شامل می شود: یک دیدگاه بر این باور است که نوباوگان و کودکان خیلی شبیه بزرگسالان به دنیا پاسخ می دهند و تفاوت بین بالغ و نابالغ صرفاً به مقدار یا کیفیت پیچیدگی مربوط می شود، و طبق دیدگاه دوم نوباوگان و کودکان روش هایی منحصر به فرد در فکر کردن، احساس کردن، و رفتار کردن دارند که کاملاً با روش های بزرگسالان تفاوت دارد (Arsenio and Lemerise, 2010: 111).

با این حال، حوزه رشد انسان، به طور فزاینده ای، به موقعیت های متفاوتی که کودکان و بزرگسالان در آن زندگی می کنند واقف است (Kagan, 2003: 56) و ممکن است تفاوت های زیاد آن ها در رشد شناختی و آگاهی از پیرامون، نیازهای اولیه، و اولویت های آموزشی به خوبی مشهود باشد (Freund and Baltes, 2000: 29).

تغییرات همراه با رشد عموماً در سه زمینه جسمی، شناختی، روانی - اجتماعی به وجود می آید. رشد شناختی به تغییراتی مربوط می شود که در حوزه فعالیت های ذهنی روی می دهد و احساس، ادراک، حافظه، تفکر، استدلال، و زبان را شامل می شود (وندرزندن، 1383: 135). این درحالی است که، ما به مرور زمان و طی سال های متمادی تعداد بسیاری مهارت های ذهنی مهم کسب می کنیم و این به این معناست که تفکر ما در همه سنین یکسان نیست (Conner, 2002: 23; Cross, 2004: 67). مفاهیم طبقاتی ذهنی اند که برای گروه بندی اشیا، وقایع، و خصایص استفاده می شوند. توانایی ویژه انسان برای طبقه بندی به او کمک می کند اطلاعات دنیای اطرافش را معنا کند (Hahn and Ramscar, 2001: 54; Zacks and Tversky, 2001: 114).

برای نخستین بار در حدود 1600 میلادی مفهوم کودکی به منزله مفهومی مستقل مطرح شد (وندرزندن، 1383: 45). در قرون وسطی مفهوم کودکی، به صورتی که ما امروزه می‌شناسیم، وجود نداشت. کودکان بزرگسالان کوچک در نظر گرفته می‌شدند و تربیت آن‌ها مشتمل بر این بود که به آن‌ها اجازه داده شود در کارهای بزرگسالان شرکت کنند (Aries, 1962: 114). پلومب معتقد است که در قرون وسطی، برای نامیدن یک شخص هفت تا شانزده ساله، هیچ کلمه‌ای وجود نداشته است (Plumb, 1972: 23). اصطلاح کودک رابطه خویشاوندی را بیان می‌کرد، نه دوره سنی معینی را. در اروپای قرون وسطی، کودکی به صورت دوره‌ای مجزا از بزرگسالی در نظر گرفته نمی‌شد (Leat, 1997: 161).

فروید (S. Freud)، اریکسون (E. Erikson)، پیاژه (J. Piaget)، بالبی (J. Bowlby)، ویگوتسکی (L. Vygotsky)، کلبگ (L. Kohlberg)، و دیگران با نظریه‌های خود، آگاهی و درک جامعی از فرایند کودکی و نیازهای او فراهم آوردند و با تبیین‌های خود شناخت بزرگسالان از این دوره را وسعت دادند، اما کودک چگونه درباره خود می‌اندیشد و دیدگاهش درباره نیازهای خود چه می‌تواند باشد؟ آیا برنامه‌هایی که ما برای او مناسب در نظر گرفته‌ایم، با نیازهای واقعی در ذهن او مطابق است؟ جواب به این سؤال مستلزم فهم چگونگی شکل‌گیری مفاهیم در ذهن کودک است (Thelen et al., 1992: 203).

درباره نحوه مفهومی‌سازی در ذهن افراد سه مدل مطرح شده است:

- الف) مدل کلاسیک: بر اساس این مدل مفهوم به خصوصیات تعریفی آن وابسته است؛
 ب) مدل نمونه اولیه: فرد، با مقایسه هر ماده با اکثر ماده‌های آن طبقه، آن ماده را معرف مفهوم در نظر می‌گیرد (Medin et al., 2000: 123)؛
 ج) مدل مصداقی: به نظر النور روش (1973) گنجیدن در مفهوم درجات دارد و به صورت همه یا هیچ نیست یعنی مصداقی بهتر یک مفهوم از مصداقی ضعیف‌تر آن خصوصیات بیش‌تری دارد (cited Minda and Smith, 2001: 143).

از نظر رابی کیس، کودکان، بر اساس تجربه و عمل، تعدادی ساخت‌های مفهومی مرکزی (central conceptual structures) در خود به وجود می‌آورند که راهنمای موفقیت آن‌ها در قلمروهای مختلف مانند استدلال عددی یا فضایی است (Case, 1985: 167). از نظر پیاژه، سازگاری‌های متعدد کودک موجب می‌شود که او از مراحل مختلفی بگذرد؛ مرحله‌ای که ساخت تدریجی طرح‌واره‌های تازه را به همراه می‌آورد (Legender-Bergeron, 1980: 198). پیاژه می‌گوید ما دنیا را طی چهار مرحله می‌فهمیم. هر یک از این مراحل با

سن ارتباط دارند و شیوه تفکر خاصی را پوشش می دهند. به نظر پیاژه پیشرفته شدن مراحل صرفاً به دلیل افزایش اطلاعات نیست، بلکه پیشرفته شدن هر مرحله نسبت به مرحله قبلی به متفاوت شدن شیوه فهمیدن دنیا برمی گردد.

شناخت کودک در هر مرحله از لحاظ کیفی تغییر می کند (سانتراک، 1387: 256). بنابراین می توان انتظار داشت هر دوره سنی برنامه، ضروریات، نیازها، و فرصت های منحصر به فرد خود را داشته باشد که شباهت هایی را در رشد مابین افراد به بار می آورد (Staudinger and Lindenberger, 2003: 65).

از نظر پیاژه، از اواخر دوره حسی - حرکتی، تغییرهایی در جهت تجسمی شدن فعالیت های عقلی آغاز می شود. خزانه لغات بر اساس شکل گیری مفاهیم در کودک افزایش می یابد. کودک برای بیان مفاهیم از دال و مدلول در شکل رابطه ای قراردادی و اجتماعی سود می جوید (منصور، 1385: 86).

بودن یا نبودن رابطه یا معبری محسوس بین دال و مدلول در کنار فعالیت نمادی به کودک امکان می دهد آن چه را آرزو می کند، در سر می پروراند، یا در دل دارد با روشی نسبتاً آسان بیان کند و این دریچه ای است برای بزرگسالان در راه کشف و درک خواسته ها و انگیزه های کودک از خلال رفتار ظاهری او (همان: 88).

از شش تا دوازده سالگی دگرگونی های شناختی مهمی در کودک به وقوع می پیوندد. ظرفیت تمرکز ذهنی کودک مدام بالاتر می رود. کودک مطمئن تر، پایدارتر، و گزینشی تر به امور می نگرد؛ بهتر از پیش می فهمد و به کسب مفاهیمی دست می یابد که، برای دستیابی به نگاه داری های ذهنی، ضروری اند؛ به عبارت دیگر، فکر پیش مفهومی به زودی از بین می رود و فکر عملیاتی، به سبب شکل گیری تصور بازگشت پذیری و ظرفیت در رابطه گذاردن عناصر جسمی مربوط به یک موقعیت، جانشین آن می شود (همان: 194).

در این سطح، منطقی که کودک به آن دست می یابد منطقی است که از چهارچوب عینی خود جداشدنی نیست، یعنی منطقی عینی است. عملیات به بافتی وابسته است که در آن شکل گرفته است؛ یعنی به حضور مادی اشیایی که این عملیات درباره آنها اعمال می شود. این منطق را هنوز نمی توان در مورد هر مفهوم و در هر زمینه ای به کار برد. به عبارت دیگر، کودک تا زمانی که اشیا را لمس نکند و در آنها دخل و تصرف نکند نمی تواند به صورت منطقی استدلال کند، بلکه در برابر قضایای ساده لفظی، هنوز حتی در سطح عینی، کاملاً در آوردن استدلال درمی ماند (همان: 215). از نظر برونر و گرین فیلد

(Bruner et al., 1966, 316)، هم‌گام با افزایش سن کودک، تغییراتی در دنیاهای ترجیحی کودک برای تجسم دنیا ایجاد می‌شود. در همهٔ فعالیت‌ها تحول شناختی تحت تأثیر رابطه با دیگری قرار می‌گیرد. طی روبه‌روشدن با دیگران است که کودک به حالت اختصاصی نقش خود واقعیت می‌بخشد و در به‌کار بستن مفاهیم پخته‌تر می‌شود. کودک قدم در راهی می‌گذارد که با طی کردن هر بخشی از آن یک گام به بزرگ‌سالی، یعنی الگوی متداول انسان جامعهٔ امروزی، نزدیک‌تر می‌شود. جامعهٔ اینک کودک را بیش از پیش زیر نفوذ خود می‌گیرد و ارزش‌های فرهنگی و معیارهای مربوط به ایفای نقش در جامعه را، در قالب یکی از دو جنس مذکر یا مؤنث، به کودک منتقل می‌کند. پس اکنون، تحول را باید بیش‌تر به‌منزلهٔ محصول تعامل کودک و جامعه نگریست (منصور، 1385: 198).

آگاهی کودکان دبستانی از منابع دانش گسترش می‌یابد؛ آن‌ها می‌دانند که افراد می‌توانند دانش خود را نه تنها با مشاهده کردن مستقیم رویدادها و صحبت کردن با دیگران، بلکه با استنباط‌های ذهنی گسترش دهند (Miller et al., 2003: 214; Carpendale and Chandler, 1996: 51). رشد شناختی مسبب تغییرات در خودپندارهٔ کودک در اواسط کودکی است و در تغییر ساختار خود تأثیر می‌گذارد (Harter, 1999: 154; Harter, 2003: 421). تغییر محتوای خودپنداره حاصل توانایی‌های شناختی و بازخورد از دیگران است (برک، 1387: 1/158).

جورج هربرت مید معتقد است که «خود» روان‌شناختی سازمان‌یافته زمانی نمایان می‌شود که خود فاعلی کودک دیدگاه خود مفعولی را، که به نگرش‌های دیگران نسبت به کودک شباهت دارد، بپذیرد (Herbert Mead, 1934: 198). نظر مید بیان‌گر آن است که مهارت‌های درک کردن نظر دیگران، مخصوصاً توانایی پی بردن به این‌که دیگران چه فکری می‌کنند، برای رشد خودپنداره بر اساس صفات شخصیت اهمیت دارد.

کودکان دبستانی بهتر می‌توانند پیام‌های دیگران را درک و این پیام‌ها را در توصیف خودشان وارد کنند. هنگامی که کودکان انتظارات دیگران را درونی می‌کنند، خود آرمانی را تشکیل می‌دهند که برای ارزیابی خود واقعی از آن استفاده می‌کنند. و اختلاف زیاد بین این دو می‌تواند عزت نفس را تضعیف کند و به غمگینی، ناامیدی، و افسردگی منجر شود (برک، 1387: 1/198).

آموزش باید بر نیازهای فردی دانش‌آموزان و سطح درک و فهم آن‌ها منطبق باشد یعنی نوع تکالیف، مقدار آن، و سرعت یادگیری باید بر توانایی‌های کودکان مبتنی باشد. پس برنامه‌های درسی را باید بر اساس مراحل رشد ذهنی کودکان پی‌ریزی کرد و در تنظیم آن‌ها

همه ویژگی‌های مراحل مختلف رشد ذهنی کودکان را منظور نمود. همچنین در حین آموزش به کودکان سنین مختلف باید تفاوت توانایی‌های آن‌ها را در نظر گرفت. در واقع، باید به کودک فرصت داد تا دانش خود را خود بسازد (سیف، 1380: 315). حال سؤال این است که آیا کودکان در سنین متفاوت از دوره کودکی میانه، از نظر درک «مفهوم کودک» و درک «نیازهای یک کودک»، با یکدیگر و همچنین با بزرگسالان تفاوتی دارند؟

تالگ و همکاران در تحقیقات خود، بر روی کودکان چهار تا نه ساله، نشان دادند که نیاز کودکان به بازی‌های مفرح و جست‌وجوگری بسیار فراتر از نیاز آن‌ها به آموزش قراردادهای اجتماعی است، چرا که کودکان در قالب بازی‌ها و جست‌وجوی محیط پیرامون به هدف تربیتی و آموزش چهارچوب‌های اجتماعی به صورت غیر مستقیم نائل خواهند آمد (Talge et al., 2007: 134).

مطابق با مطالعات کولز، که فراتحلیل از 40 مطالعه درباره نیازهای کودکان است، کودکان نیاز به مسئولیت دارند و بایستی کارهای مختلف به آن‌ها واگذار شود تا از سقوط آن‌ها به درماندگی آموخته‌شده جلوگیری شود (Coles, 2012: 65). کودکان به انسجام و هماهنگی والدین نیاز دارند؛ آن‌ها باید بدانند والدین در مسائل خود با هم انسجام دارند و نظر دو والد مخالف یکدیگر نیست. کودکان نیاز به تعلیم و تربیت دارند و این فقط مدرسه نیست که در این مهم نقش بازی می‌کند، بلکه والدین هم باید فعالانه در آموزش کودک مشارکت کنند. کودکان در امر رشد و بلوغ خود به راهنمایی والدین نیاز دارند، آن‌ها نیاز دارند که والدین تشویقشان کنند، کودکان نیاز به ارتباط با دیگران و همچنین نیاز به داشتن فرصت‌هایی برای رشد همه‌جانبه دارند.

نکته‌ای که حائز اهمیت است و پژوهش حاضر به دنبال آن است بررسی تفاوت درک مفهوم کودک و نیازهای او از دیدگاه کودکان در سنین دبستان و والدین است. اطلاع‌نداشتن از نوع درک کودک از نیازهایش باعث می‌شود تا برنامه‌ریزی و آموزش‌های لازم از غنای کافی و هدف‌مند برخوردار نباشند. بر این اساس، هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی مقایسه مفهوم کودک و نیازهای کودک از دیدگاه کودکان و والدین شهر اصفهان است.

2. روش

جامعه آماری این پژوهش شامل 129940 دانش‌آموز از نواحی پنج‌گانه شهر اصفهان، همچنین کل والدین دارای دانش‌آموز در مقطع اول تا پنجم دبستان شهر اصفهان بود.

حجم نمونه 200 نفر (50 دانش آموز دختر، 50 دانش آموز پسر، 50 مادر، و 50 پدر) است. روش انتخاب نمونه به صورت تصادفی است. مطالعات نشان می دهد که در پژوهش های هم بستگی این حجم نمونه بسنده است (دلاور، 1388: 246). برای این منظور ابتدا به صورت تصادفی، از هریک از مناطق پنج گانه آموزش و پرورش شهر اصفهان یک مدرسه انتخاب شد. این پنج مدرسه شامل سه مدرسه پسرانه و دو مدرسه دخترانه است. سپس به صورت تصادفی، از هریک از مقاطع تحصیلی اول تا پنجم دبستان دو نفر انتخاب شدند. همچنین از همان مناطق آموزش و پرورش، به صورت تصادفی 50 پدر و 50 مادر (30 تا 40 ساله، با تحصیلات و طبقات اجتماعی متنوع) دارای کودک شش تا ده ساله انتخاب شدند.

3. ابزار پژوهش

تحقیق درباره کودکان سوالات پیچیده و ظریفی مطرح می کند، زیرا قوانین قضایی و اخلاقی آزمایش های مربوط به انسان ها بر رضایت صریح آزمودنی ها استوار است (Cooke, 1982: 420). به دلیل این که برای کودکان دشوار است که رضایت کتبی و صریح بدهند محقق بر آن شد تا با رضایت کلامی خود کودک و همچنین رضایت نامه کتبی سرپرستان کودک آن ها را به صورت تصادفی در پژوهش شرکت دهد. این در حالی است که مطالعات نشان داده است که در اکثر موارد، کودکان بالاتر از نه سال می توانند درباره قبول یا رد کردن شرکت در آزمون تصمیم هوشیارانه بگیرند (Fields, 1981: 365; Thompson, 1990: 173). پژوهش حاضر یک طرح مقطعی و روش تحقیق کیفی و ابزار پژوهش مصاحبه حضوری است که با دو سؤال مشخص می شود. این دو سؤال، که در مصاحبه ساختارمند از آزمودنی ها پرسیده شد، به این شرح است:

1. به نظر شما کودک به چه کسی می گویند؟

2. به نظر شما کودک به چه چیزی نیاز دارد؟

سپس این دو سؤال به ترتیب از کودکان دختر و پسر در مقاطع اول، دوم، سوم، چهارم، پنجم و پدران و مادران پرسیده شد. پاسخ ها جمع آوری شد و، بر اساس فراوانی پاسخ ها، چهارچوبی برای بررسی آماری فراهم شد. داده های پژوهش در جدول فراوانی قرار گرفت و سپس مقایسه گروه ها، با آزمون خی دو، انجام شد.

4. یافته‌های پژوهش

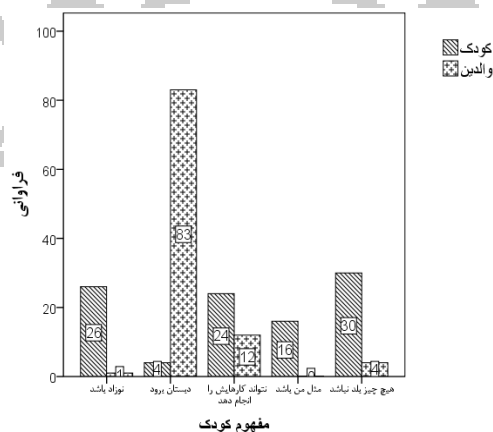
برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از شاخص‌های آمار توصیفی و، برای تحلیل معناداری داده‌ها از آزمون خی دو استفاده شده است. آزمون خی دو به منظور آزمودن فرضیه درباره استقلال فراوانی‌های طبقه‌های مختلف به کار می‌رود (دلاور، 1388: 186).

جدول 1 تصویر روشن‌تری از فراوانی پاسخ‌های کودکان و والدین به سؤال اول نشان می‌دهد. سؤال اول: به نظر شما کودک به چه کسی می‌گویند؟

جدول 1. مفهوم کودک از دیدگاه کودکان و والدین

گزینه‌های مفهوم کودک	فراوانی پاسخ کودکان	فراوانی پاسخ والدین
نوزاد باشد	26	1
دبستان برود	4	83
نمی‌تواند کارهایش را خودش انجام دهد	24	12
مثل من باشد	16	0
هیچ چیز بلد نباشد	30	4

همچنین نمودار 1 فراوانی مفهوم کودک را از دیدگاه کودکان و والدین نشان می‌دهد.



نمودار 1

همان‌طور که در جدول 1 و نمودار 1 مشاهده می‌شود 30% کودکان پاسخ داده‌اند: «کودک کسی است که چیزی بلد نباشد» و 83% والدین پاسخ داده‌اند: «کودک کسی است که به دبستان برود». بنابراین به نظر می‌رسد که کودکان و والدین تعاریف متفاوتی از مفهوم کودک دارند. این فرضیه با استفاده از آزمون خی دو آزموده و در جدول 2 نشان داده شده است.

جدول 2. مقایسه مفهوم کودک از نظر کودکان و والدین

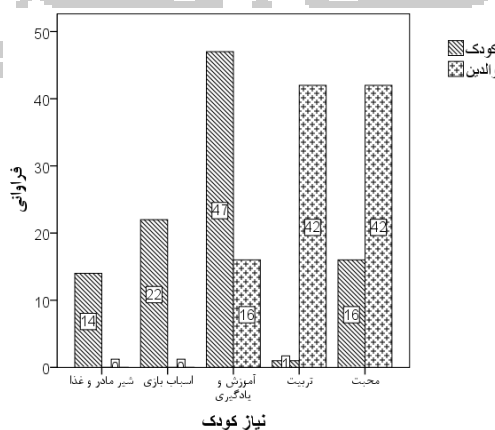
معناداری	درجه آزادی	مقداره	آماره
0/0001	4	134/8	مفهوم کودک

همان‌طور که در جدول 2 نشان داده شده است و با توجه به این‌که مقدار معناداری 0/0001 و کم‌تر از 0/05 است (p-value=0/0001)، می‌توان گفت بین کودکان و والدین در درک مفهوم کودک تفاوت معناداری در سطح (p<0/05) وجود دارد. جدول 3 تصویر روشنی را از فراوانی پاسخ‌های کودکان و والدین به سؤال دوم نشان می‌دهد. سؤال دوم: به نظر شما کودک به چه چیزی نیاز دارد؟

جدول 3. مفهوم نیاز کودک از دیدگاه کودکان و والدین

فراوانی پاسخ والدین	فراوانی پاسخ کودک	گزینه‌های نیاز کودک
0	14	شیر مادر و غذا
0	22	اسباب‌بازی
16	47	آموزش و یادگیری
42	1	تربیت
42	16	محبت

همچنین نمودار 2 فراوانی نیاز کودک را از دیدگاه کودکان و والدین نشان می‌دهد.



نمودار 2

همان‌طور که در جدول 3 و نمودار 2 مشاهده می‌شود، 47% کودکان پاسخ داده‌اند: «کودک به آموزش و یادگیری نیاز دارد» و 42% والدین پاسخ داده‌اند: «کودک به محبت و

تربیت نیاز دارد». بنابراین به نظر می‌رسد، از دیدگاه کودکان و والدین نیاز کودک متفاوت است. این فرضیه با استفاده از آزمون خی دو آزموده و در جدول 4 نشان داده شده است.

جدول 4. مقایسه مفهوم نیاز کودک از نظر کودکان و والدین

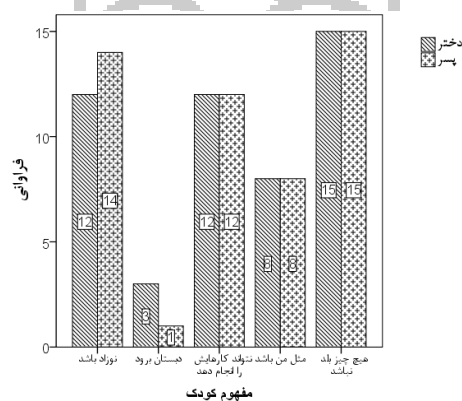
آماره	مقداره	درجه آزادی	معناداری
نیاز کودک	102	4	0/0001

با توجه به این که مقدار معناداری 0/0001 است ($p\text{-value} = 0/0001$)، می‌توان گفت بین کودکان و والدین در مفهوم نیازهای کودک در سطح ($p < 0/5$) تفاوت معناداری وجود دارد. جدول 5 فراوانی و درصد فراوانی مفهوم کودک را از دیدگاه کودکان بر حسب جنسیت نشان می‌دهد.

جدول 5. مقایسه مفهوم کودک از دیدگاه کودکان بر حسب جنسیت

گزینه‌های مفهوم کودک	دختران		پسران	
	فراوانی	درصد فراوانی	فراوانی	درصد فراوانی
نوزاد باشد	12	24	14	28
دبستان برود	3	6	1	2
نمی‌تواند کارهایش را خودش انجام دهد	12	24	12	24
مثل من باشد	8	16	8	16
هیچ چیز بلد نباشد	15	30	15	30

همچنین در نمودار 3 فراوانی مفهوم کودک از دیدگاه کودکان بر حسب جنسیت نشان داده شده است.



نمودار 3

همان‌طور که در جدول 5 و نمودار 3 مشاهده می‌شود، 30% از کودکان دختر و 30% از کودکان پسر پاسخ داده‌اند: «کودک کسی است که چیزی بلد نباشد». بنابراین به نظر می‌رسد که بین کودکان دختر و پسر در مفهوم کودک تفاوت معناداری وجود ندارد. این فرضیه با استفاده از آزمون خی دو آزموده و در جدول 6 نشان داده شده است.

جدول 6. مقایسه مفهوم کودک از نظر کودکان دختر و پسر

آماره	مقدار	درجه آزادی	معناداری
مفهوم کودک	1/15	4	0/88

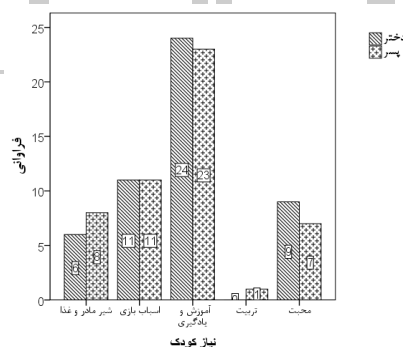
همان‌طور که در جدول 6 مشاهده می‌شود و با توجه به این که مقدار معناداری 0/88 است ($p\text{-value} = 0/88$) می‌توان گفت بین کودکان دختر و پسر در مفهوم کودک در سطح ($p < 0/5$) تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول 7 فراوانی و درصد فراوانی مفهوم نیاز کودک را از دیدگاه کودکان بر حسب جنسیت نشان می‌دهد.

جدول 7. مفهوم نیاز کودک از دیدگاه کودکان بر حسب جنسیت

جنسیت	دختران		پسران		گزینه‌های نیاز کودک
	فراوانی	درصد فراوانی	فراوانی	درصد فراوانی	
	6	12	8	16	شیر مادر و غذا
	11	22	11	22	اسباب‌بازی
	24	48	23	46	آموزش و یادگیری
	0	0	1	2	تربیت
	9	18	7	14	محبت

نمودار 4 فراوانی مفهوم نیاز کودک را از دیدگاه کودکان بر حسب جنسیت نشان می‌دهد.



نمودار 4

همان‌طور که در جدول 7 و نمودار 4 مشاهده می‌شود، 48% کودکان دختر و 46% کودکان پسر پاسخ داده‌اند که: «کودک به آموزش و یادگیری نیاز دارد». بنابراین به‌نظر می‌رسد که بین کودکان دختر و پسر در نیاز کودک تفاوت معناداری وجود ندارد. این فرضیه با استفاده از آزمون خی دو آزموده و در جدول 8 نشان داده شده است.

جدول 8. مقایسه مفهوم نیاز کودک از نظر کودکان بر حسب جنسیت

آماره	مقدار	درجه آزادی	معناداری
نیاز کودک	1/56	4	0/817

همان‌طور که در جدول 8 مشاهده می‌شود و با توجه به این که مقدار معناداری 0/817 است ($p\text{-value} = 0/817$)، می‌توان گفت بین کودکان دختر و پسر در مفهوم نیاز کودک در سطح ($p < 0/5$) تفاوت معناداری وجود ندارد. جدول 9 فراوانی و درصد فراوانی مفهوم کودک را از دیدگاه کودکان بر حسب پایه تحصیلی شان نشان می‌دهد.

جدول 9. مفهوم کودک از دیدگاه کودکان بر حسب پایه تحصیلی

پایه تحصیلی		اول		دوم		سوم		چهارم		پنجم	
فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
گزینه‌های مفهوم کودک											
1	5	17	85	4	20	3	15	1	5	1	5
2	10	0	0	1	5	1	5	0	0	0	0
1	5	2	10	4	20	0	0	0	0	0	0
15	75	1	5	0	0	0	0	0	0	0	0
1	5	0	0	0	0	11	55	16	80	2	10

همان‌طور که در جدول 9 مشاهده می‌شود، در پایه اول 75% کودکان پاسخ داده‌اند: «کودک کسی است که مثل من باشد»، در پایه دوم 85% کودکان پاسخ داده‌اند: «کودک کسی است که نوزاد باشد»، در پایه سوم و چهارم به ترتیب 55% و 80% کودکان پاسخ داده‌اند: «کودک کسی است که هیچ چیز بلد نباشد»، و در پایه پنجم 85% کودکان پاسخ داده‌اند: «کودک کسی است که نمی‌تواند کارهایش را انجام دهد». به‌نظر می‌رسد بین پایه‌های تحصیلی در مفهوم کودک تفاوت معناداری وجود دارد. این فرضیه با استفاده از آزمون خی دو آزموده و در جدول 10 نشان داده شده است.

جدول 10. مقایسه مفهوم کودک از نظر کودکان بر حسب پایه‌های تحصیلی

آماره	مقداره	درجه آزادی	معناداری
مفهوم کودک	167/1	16	0/0001

همان‌طور که در جدول 10 مشاهده می‌شود و با توجه به این‌که مقدار معناداری 0/0001 است ($p\text{-value} = 0/0001$)، می‌توان گفت بین پایه‌های تحصیلی در مفهوم کودک تفاوت معناداری در سطح ($p < 0/5$) وجود دارد.

جدول 11 فراوانی و درصد فراوانی نیاز کودک را از دیدگاه کودکان بر حسب پایه تحصیلی شان نشان می‌دهد.

جدول 11. نیاز کودک از دیدگاه کودکان بر حسب پایه‌های تحصیلی

پایه تحصیلی		اول		دوم		سوم		چهارم		پنجم	
فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
گزینه‌های نیاز کودک											
1	5	10	50	1	5	2	10	0	0	0	0
17	85	2	100	0	0	1	5	2	10	0	0
2	10	1	5	14	70	16	80	14	70	14	70
0	0	0	0	1	5	0	0	0	0	0	0
0	0	7	35	4	20	1	5	4	20	4	20

همان‌طور که در جدول 11 مشاهده می‌شود در پایه اول 85% پاسخ داده‌اند: «کودک به اسباب‌بازی نیاز دارد»، در پایه دوم 50% پاسخ داده‌اند: «کودک به شیر مادر و غذا نیاز دارد» و در پایه‌های سوم، چهارم، و پنجم به ترتیب 70%، 80% و 70% کودکان پاسخ داده‌اند: «کودک به آموزش و یادگیری نیاز دارد». به‌نظر می‌رسد از نظر کودکان در پایه‌های تحصیلی متفاوت نیاز کودک متفاوت است. این فرضیه با استفاده از آزمون خی دو آزموده و در جدول 12 نشان داده شده است.

جدول 12. مقایسه نیاز کودک از نظر کودکان بر حسب پایه‌های تحصیلی

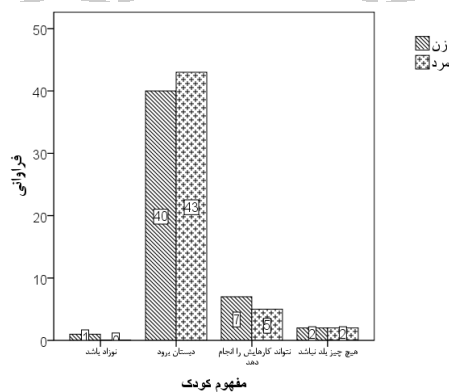
آماره	مقداره	درجه آزادی	معناداری
نیاز کودک	105/7	16	0/0001

همان‌طور که جدول 12 نشان می‌دهد و با توجه به این که مقدار معناداری 0/0001 است (p-value= 0/0001)، می‌توان گفت بین نظر کودکان در پایه‌های تحصیلی متفاوت درباره نیاز کودک تفاوت معناداری در سطح (p<0/5) وجود دارد. جدول 13 فراوانی و درصد فراوانی مفهوم کودک را از دیدگاه والدین بر حسب جنسیت نشان می‌دهد.

جدول 13. مفهوم کودک از دیدگاه والدین بر حسب جنسیت

مرد		زن		جنسیت	گزینه‌های مفهوم کودک
درصد فراوانی	فراوانی	درصد فراوانی	فراوانی		
0	0	2	1		نوزاد باشد
86	43	80	40		دبستان برود
10	5	14	7		نمی‌تواند کارهایش را خودش انجام دهد
0	0	0	0		مثل من باشد
4	2	4	2		هیچ چیز بلد نباشد

همچنین نمودار 5 فراوانی مفهوم کودک را از دیدگاه والدین بر حسب جنسیت نشان می‌دهد.



نمودار 5

همان‌طور که در جدول 13 و نمودار 5 مشاهده می‌شود، 80% از زنان و 86% از مردان پاسخ داده‌اند: «کودک کسی است که به دبستان برود»، بنابراین به نظر می‌رسد که بین نظر پدران و مادران درباره مفهوم کودک تفاوت معناداری وجود ندارد. این فرضیه با استفاده از آزمون خی دو آزموده و در جدول 14 نشان داده شده است.

جدول 14. مقایسه مفهوم کودک در نظر والدین بر حسب جنسیت

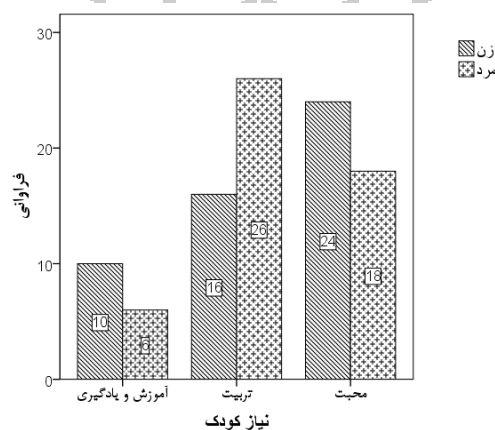
آماره	مقداره	درجه آزادی	معناداری
مفهوم کودک	1/44	3	0/696

با توجه به این که مقدار معناداری 0/696 است ($p\text{-value} = 0/696$)، می توان گفت که بین نظر پدران و مادران درباره مفهوم کودک تفاوت معناداری مشاهده نمی شود. جدول 15 فراوانی و درصد فراوانی نیاز کودک را از دیدگاه والدین بر حسب جنسیت نشان می دهد.

جدول 15. نیاز کودک از دیدگاه والدین بر حسب جنسیت

گزینه های نیاز کودک	زن		مرد	
	فراوانی	درصد فراوانی	فراوانی	درصد فراوانی
شیر مادر و غذا	0	0	0	0
اسباب بازی	0	0	0	0
آموزش و یادگیری	10	20	6	12
تربیت	16	32	26	52
محبت	24	48	18	36

همچنین نمودار 6 فراوانی نیاز کودک را از دیدگاه والدین بر حسب جنسیت نشان می دهد.



نمودار 6

همان‌طور که در جدول 15 و نمودار 6 مشاهده می‌شود، 48% زنان پاسخ داده‌اند: «کودک به محبت نیاز دارد» و 52% مردان پاسخ داده‌اند که «کودک به تربیت نیاز دارد». به نظر می‌رسد که بین نظر پدران و مادران درباره نیاز کودک تفاوت معناداری وجود ندارد. این فرضیه با آزمون خی دو آزموده و در جدول 16 نشان داده شده است.

جدول 16. مقایسه مفهوم نیاز کودک از دیدگاه والدین برحسب جنسیت

آماره	مقدار	درجه آزادی	معناداری
نیاز کودک	4/24	2	0/12

همان‌طور که در جدول ملاحظه می‌شود و با توجه به این که مقدار معناداری 0/12 است (p-value= 0/12)، می‌توان گفت که بین نظر پدران و مادران درباره نیاز کودک تفاوت معناداری مشاهده نمی‌شود.

5. نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش نشان داد که بین کودکان و والدین در مفهوم کودک و همچنین در مفهوم نیازهای کودک تفاوت معنادار آماری وجود دارد. اکثر کودکان در پاسخ به سؤال اول، که کودک به چه کسی می‌گویند؟، پاسخ داده‌اند: «کودک کسی است که چیزی بلد نباشد» در واقع به نظر می‌رسد کودکان سن دبستان را معادل با سن کودکی نمی‌دانند و مفهوم ذهنی آن‌ها از کودک فردی پایین‌تر از سن دبستان است که هنوز هیچ چیز نمی‌داند. جامعه آماری ما کودکان سنین دبستان است که اکثر آن‌ها خودشان را کودک نمی‌دانند، ولی اکثر والدین در پاسخ به همان سؤال گفته‌اند: «کودک کسی است که به دبستان برود» و دوران دبستان را معادل با سن کودکی می‌دانستند، این در حالی است که فقط چهار نفر از کودکان در این مورد با والدین هم‌عقیده بودند. به همین صورت اکثر کودکان در پاسخ به سؤال دوم، که کودک به چه چیزی نیاز دارد؟، پاسخ داده‌اند: «کودک به آموزش و یادگیری نیاز دارد» و اکثر والدین در پاسخ به همان سؤال جواب داده‌اند: «کودک به محبت و تربیت نیاز دارد». شاید بتوان این‌گونه استنباط کرد که به عقیده کودکان چون کودک هیچ چیز بلد نیست پس باید چیزهایی را یاد بگیرد، اما والدین سن کودکی را معادل با سن دبستان دانسته‌اند و مطابق با همین نظر اعتقاد دارند آنچه کودک در سن دبستان به آن نیاز دارد محبت دیدن و تربیت شدن است. از آن‌جا که، تربیت در عرف جامعه ما معادل یادگیری آداب اجتماعی یا

نزاکت و محبت در عرف جامعه ما معادل ارضای همه‌جانبه نیازهاست، شاید آنچه در ذهن کودکان از آموزش و یادگیری مد نظر است با آنچه در ذهن والدین به‌منزله محبت و تربیت است تفاوت بارزی داشته باشد.

به نظر می‌رسد واژه کودک در ذهن کودکان تداعی‌کننده واژه‌هایی با بار عاطفی منفی نظیر: ضعیف و ناتوان، نادان، و وابسته است و بنا بر اعتقاد کودکان، کسی که هیچ چیز بلد نیست نیاز به آموزش دارد. چنانچه قبول کنیم «این کمک شناختی بزرگسالان است که تفکر کودک را پیش‌بینی می‌کند» (Neitzel and Stright, 2003: 115)، آن‌گاه می‌توان نتیجه گرفت تفکرات کودکان در مورد خودشان حاصل القای باورهای والدین و یا سرپرستان آن‌هاست. مطابق با نظر والدین مبنی بر این که کودکان به تربیت نیاز دارند، حائز توجه است که شاید والدین توجه خود را معطوف به رشد عواطف و اخلاقیاتی کرده‌اند که در برخی از موارد نامتناسب با سن کودک است، در صورتی که کودکان بیش‌ترین اهمیت را به رشد شناختی و فکری خود می‌دهند. آیا این تعارض بین والدین و کودکان در درک مفاهیم خللی در تشکیل خودپنداره کودکان و، در آینده، در عزت نفس و همچنین هویت‌یابی افراد ایجاد نخواهد کرد؟ در کودکی میانه کودک خواهان پذیرش و توجه است و نیاز دارد که دیگران به او احترام بگذارند (Frick, 1971: 401). پس درصدد درونی‌کردن ارزش‌های دیگران برمی‌آید و این کودک را از فرایند ارزش‌گذاری ارگانیک خودش بیگانه می‌کند (نای، 1381: 304). وقتی والدین به کودک تذکر دهند «تو هنوز بچه‌ای، نمی‌فهمی، نمی‌توانی، و باید اطاعت کنی»، کودک ترجیح می‌دهد بزرگ باشد و کودک نباشد؛ در صورتی که مطمئناً هنوز بهتر از بزرگسالان کودکی را حس می‌کند و نیازهای کودک را درک می‌کند.

در صورتی که والدین حساسیتی به رشد شناختی کودک نداشته باشند، باعث اختلال در خودپنداره کودک می‌شوند و عزت نفس وی را کاهش می‌دهند و باعث می‌شوند ارزیابی کودک از خود تحت الشعاع قرار گیرد. این ارزیابی‌ها مهم‌ترین جنبه‌های رشد «خود»ند، زیرا در تجربیات هیجانی، رفتار آینده، و سازگاری روان‌شناختی بلندمدت تأثیر دارند (برک، 1387: 1/243).

سایر یافته‌های پژوهش نشان داد که بین کودکان در مقاطع متفاوت تحصیلی در مفهوم کودک و نیازهای کودک تفاوت معنادار آماری وجود دارد. هر دوره سنی برنامه خود و ضروریات و فرصت‌های منحصر به فردی دارد که شباهت‌هایی را در رشد مابین افراد به‌بار

می‌آورد (همان: 198). با در نظر گرفتن نظر کودکان در هر مقطع تحصیلی در مورد نیازهای کودک، می‌توان اقدام مؤثری به منظور برنامه‌ریزی هرچه بهتر بر اساس سن شناختی و عقلانی کودک انجام داد و همچنین تغییری در پیش‌فرض ذهنی ایستای بزرگسالان در مورد مفهوم کودکی و نیازهای متناسب با آن ایجاد کرد؛ پیش‌فرضی که در همه رده‌های تحصیلی می‌تواند در رشد بهینه کودکان خلل ایجاد کند. یافته‌های پژوهش حاضر می‌تواند مبنای تجربی مناسبی برای تدوین برنامه‌های آموزشی و تربیتی والدین، بر اساس درک نیازهای واقعی کودکان، و برنامه‌های آموزشی و تربیتی مدارس برای دانش‌آموزان در هر مقطع تحصیلی باشد و به تحصیل آنان بهبود بخشد.

6. محدودیت‌های پژوهش

الف) پژوهش‌گر سطوح فرهنگی و طبقاتی کودکان و خانواده‌های شرکت‌کننده در این پژوهش را لحاظ نکرده است، در حالی که به نظر می‌رسد از تفکیک موارد فرهنگی و طبقاتی اطلاعات پژوهشی فراوانی حاصل می‌شود.

ب) نمونه پژوهش منحصر به دانش‌آموزان شش تا ده‌ساله شهر اصفهان است لذا در مورد تعمیم‌یافتن این پژوهش به سایر کودکان باید محتاط بود.

ج) پژوهش مقطعی، به‌رغم مناسب بودن آن، شواهد مربوط به رشد را در سطح فردی در اختیار نمی‌گذارد (Kramer et al., 2000: 312). به نظر می‌رسد برای افزایش اعتبار پژوهش بهتر بود قبل از وارد شدن آزمودنی در پژوهش فاکتورهایی نظیر هوش‌بهر و اختلالاتی نظیر اختلالات یادگیری، بیش‌فعالی، و کمبود توجه کنترل می‌شد.

تقدیر و تشکر

از همه دانش‌آموزانی که در این پژوهش شرکت کرده‌اند، همچنین از مدیران نواحی آموزش و پرورش و آموزگاران که در این طرح پژوهشی ما را یاری نموده‌اند تشکر و قدردانی می‌کنیم.

منابع

برک، لورا (1387). روان‌شناسی رشد، ترجمه یحیی سیدمحمدی، ج 1، تهران: ارسباران.

- دلاور، علی (1388). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی، تهران: رشد.
- سانتراک، جان دبلیو (1387). زمینه روان‌شناسی سانتراک، ترجمه مهرداد فیروزبخت، تهران: رسا.
- سیف، علی‌اکبر (1380). روان‌شناسی پرورشی، تهران: آگاه.
- منصور، محمود (1385). روان‌شناسی ژنتیک، تحول روانی از تولد تا پیری، تهران: سمت.
- نای، رابرت دی. (1381). سه مکتب روان‌شناسی، دیدگاه‌های فروید، اسکینر، و راجرز، ترجمه سیداحمد جلالی، تهران: پادرا.
- وندرزندن، جیمز دبلیو (1383). روان‌شناسی رشد، ترجمه حمزه گنجی، تهران: بعثت.

- Aries, P. (۱۹۶۲). 'Centuries of Childhood: a Social History of Family Life', trans. R. Baldick, New York: Random House.
- Arsenio, William F. and Elizabeth A. Lemerise (۲۰۱۰). *Emotions, Aggression, and Morality in Children: Bridging Development and Psychopathology*, Washington DC: American Psychological Association.
- Bruner, J. S., R. R. Oliver, and P. M. Greenfield (۱۹۶۶). *Studies in Cognitive Growth*. New York: Wiley.
- Carpendale, Jeremy I. and Michael J. Chandler (۱۹۶۶). 'on the Distinction Between False Belief Understanding and Subscribing to an Interpretive Theory of Mind', *Child Development*, Vol. ۶۷, No. ۴.
- Case, R. (۱۹۸۵). *Intellectual Development: Birth to Adulthood*, New York: Academic.
- Coles, B. (۲۰۱۲). 'What Children Need From Their Parents: a Meta-Analysis', *Child Psychology and Psychiatry*, Vol. ۵۳.
- Conner, M. (۲۰۰۲). 'Informal Learning: More than What We Do Between Classes', <http://www.productivitysolution.net/documents/informallearningconner_۰۷۱۲۰۲.pdf>.
- Cooke, R. A. (۱۹۸۲). 'The Ethics and Regulation of Research Involving Children', *Handbook of Developmental Psychology*, B. B. Wolman (ed.), Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Cross, J. (۲۰۰۴). 'an Informal History of Learning', <<http://www.emeraldinsight.com>>.
- Fields, C. M. (۱۹۸۱). 'Minors Found Able to Decide on Taking Part in Research', *The Chronicle of Higher Education*, New York: Guilford.
- Freund, A. M. and P. B. Baltes (۲۰۰۰). 'The Orchestration of Selection, Optimization, and Compensation: An Action-Theoretical Conceptualization of a Theory of Developmental Regulation', W. J. Perrig and A. Grob (eds.), *Control of Human Behavior, Mental Processes, and Consciousness: Essays in Honor of the ۶۰th Birthday of August Flammer*, Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Frick, W. B. (۱۹۷۱). *Humanistic Psycholog: Interviews with Maslow, Murphy, and Rogers*, Columbus: Charles E. Merrill.
- Hahn, U. and M. Ramscar (۲۰۰۱). *Similarity and Categorization*, New York: Oxford University.
- Harter, S. (۱۹۹۹). *The Construction of the Self a Developmental Perspective*, New York: Guilford.

- Harter, S. (۲۰۰۳). 'The Development of Self-Representations during Childhood and Adolescence', M. R. Leary and J. P. Tangney (eds.), *Handbook of Self and Identity*, New York: Guilford.
- Herbert Mead, George (۱۹۳۴). *Mind, Self, and Society*, Chicago: University of Chicago.
- Kagan, J. (۲۰۰۳). 'Biology, Context, and Developmental Inquiry', *Annual Reviews Psychology*, Vol. ۵۴.
- Kramer, M. S., B. Chalmers, E. D. Hodnett, Z. Sevkovskaya, I. Dzikovich et al. (۲۰۰۰). 'Promotion of Breast-Feeding Intervention Trial (PROBIT): a Cluster-Randomized Trial in the Republic of Belarus', B. Koletzko, K. F. Michaelsen, and O. Hernell (eds.), *Short and Long Term Effects of Breast-Feeding on Child Health*, New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Leat, D. (۱۹۹۷). 'Getting Ambiguous', *Educating Able Children*, Vol. ۱.
- Legender-Bergeron, M. F. (۱۹۸۰). *Lexique de la Psychologie du Developpement de Jean Piaget*, Boucherville: Gaetan Morin.
- Medin, D. L., J. B. Proffitt, and H. C. Schwartz (۲۰۰۰). *Concepts: Structure*, A. Kazdin (ed.), *Encyclopedia of Psychology*, Washington DC and New York: American Psychological Association and Oxford University.
- Miller, S. A., C. A. Hardin, and D. E. Montgomery (۲۰۰۳). 'Young Children's Understanding of the Conditions for Knowledge Acquisition', *Cognition and Development*, Vol. ۴.
- Minda, J. P., and J. D. Smith (۲۰۰۱). 'Prototypes in Category Learning: The Effects of Category Size, Category Structure, and Stimulus Complexity', *Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, Vol. ۲۷.
- Neitzel, C. and A. D. Stright (۲۰۰۳). 'Relations Between Mothers's Scaffolding and Children's Academic Self-Regulation: Establishing a Foundation of Self-Regulatory Competence', *Family Psychology*, Vol. ۱۷.
- Plumb, J. H. (۱۹۷۲). *Children*, London: Penguin Books.
- Staudinger, U. M. and U. Lindenberger (۲۰۰۳). *Understanding Human Development: Dialogues with Lifespan Psychology*, Amsterdam: Kluwer Academic.
- Talge, N. M., C. Neal, and V. Glover (۲۰۰۷). 'What Children Say about Their Needs?', *Child Psychology and Psychiatry*, Vol. ۴۸.
- Thelen, E., K. E. Adolph, and L. Arnold (۱۹۹۲). 'Gesell: The Paradox of Nature and Nurture', R. D. Parke, P. A. Ornstein, J. J. Rieser, and C. Zahn-Waxler (eds.), *A Century of Developmental Psychology*, Washington DC: American Psychological Association.
- Thompson, R. A. (۱۹۹۰). 'Vulnerability in Research: A Developmental Perspective on Research Risk', *Child Development*, Vol. ۶۱.
- Zacks, J. M., and B. Tversky (۲۰۰۱). 'Event Structure in Perception and Conception', *Psychological Bulletin*, Vol. ۱۲۷.