



<https://jas.ui.ac.ir/?lang=en>

Journal of Applied Sociology

E-ISSN: 2322-343X

Vol. 32, Issue 2, No.82, Summer 2021, pp. 151-173

Received: 07.10.2020 Accepted: 06.03.2021

Research Paper

**Children's Performance in Environmental Participatory Activities
Case Study: Sonbolestan Neighborhood, Esfahan**

Mehri Shahzeidi

PhD Candidate of Sociology, Department of Social Sciences, Alzahra University, Tehran, Iran
mehrishahzeidi@gmail.com

Khadijeh Safiri *

Professor, Department of Social Sciences, Alzahra University, Tehran, Iran
kh.safiri@alzahra.ac.ir

Hossein Imani Jajarmi

Associate Professor, Department of Development and Social Policies, University of Tehran, Tehran, Iran
imanijajarmi@ut.ac.ir

Introduction:

It is not impossible to run a society without the participation of its members. However, the lack of participation could lead to some issues resulting in instability and underdevelopment. Obviously, through meaningful participation, the members of a community feel a sense of responsibility for their own creations and try to maintain and improve them. Therefore, if the first step in institutionalizing participation is to practice, one can assume that children are the best group that can practice and spread the participation culture in the family and community. Participation, in fact, is a value that must be internalized in a person from childhood. Internalizing the value of participation in children, in the context of a participatory-based society, is largely spontaneous. In fact, in such societies, because most things are defined in a participatory framework and there is implicit participation in social practices, children also learn these practices subconsciously and apply them in their lives. However, our society does not seem to be a participatory society. This is the claim of scholars such as Ahmad Ashraf, Parviz Piran, Mohammad Ali Homyoun Katouzian, and others who have researched and have studied the Iranian society. In the context of such an understanding of the world, the present study aimed to investigate and gain a deeper understanding of children's participatory performance through practical environmental activities in the neighborhood. The choice of the neighborhood as a study area stems from the fact that participation takes on an objective and real aspect when people can observe and experience the results in their daily lives. We selected the topic of environment because there are many environmental problems in Isfahan. In fact, it seems that the participation of citizens in the preservation and improvement of the environment should start from the environments that they are close to and concerned about. However, improving the environment is not the goal of this study; instead, the study focuses solely on children's participatory functioning.

Materials and Methods:

Achieving the goal of the research requires the use of the action research method, as children's participatory performance can be studied in the form of a participatory method. This research aimed to create practical knowledge about participation and to avoid mere theoretical research. The population of the study included a group of 14 girls, aged 9 to 13, living in the Sonbolestan neighborhood of Isfahan, adjacent to the only green space in the neighborhood. The data of this study were obtained in the framework of the action research method through observation and interviews with 14 girls during 8 participatory activities and were analyzed through the thematic analysis method.

Discussion of Results and Conclusions:

One of the important findings of this study is that participation does not seem to be meaningful to children. They prefer to work alone. At schools, in Children and Adolescents Intellectual Development Centers, extracurricular classes, as well as family and relative parties, concepts of participation are not practiced. Individual works take precedence over participatory work. In other words, participation has no place in formal or informal structures. Lack of meaningful participation is specifically rooted in the lack of meaningful participation of parents. Possibly the parents of such children also have a non-participatory function. In addition, it is likely

* Corresponding author

Shahzeidi, M., Safiri, K., Imani Jajarmi, H. (2021). Children's performance in environmental participatory activities case study: sonbolestan neighborhood, esfahan. *Journal of Applied Sociology*, 32(2), 151-174.



that such parents do not consider social responsibility for their children.

The important note is that children prefer to be together but practice individually. We call this a 'non-participatory collectivism'. Although there were tensions between the children in each participatory session, which sometimes escalated into physical violence and led to an unwillingness to be together, they enjoyed working beside each other. In fact, they eagerly wanted to work in a group, but not as a team

In our experience, successful performance in participatory activities could be faced with some obstacles such as the inability to appreciate and recognize the contribution of others, the sense of being ignored, the sense of losing one's share in participatory activity, sticking to familiar group members, difficulty in accepting new people into the group, distrusting new people, as well as the strong separation of the gender-based activities.

The importance and effectiveness of participation practice is another notable result of this research. During a year of the study with children, the present researchers clearly observed the effect of participation practice on improving children's performance in a participatory activity. In the beginning, the researchers divided the activities for children, but over time, the children were able to divide the work by themselves. Tensions, selfishness, and monotony diminished over time, and children were able to form a group with other children they did not perhaps like and enter the process of participation.

Keywords: Participation, Participation performance, Children participation, Environment, Neighborhood.

References:

- Alavitabar, A. (2001) *Citizens participation models in governing cities*. Tehran: Municipalities Organization Press (in Persian).
- Ashraf, A. (1975) Inquiry in iran's issues: historic characteristics of urbanism in iran-islamic era. *Journal of Sociological Studies*, (4), 7-49 (in Persian).
- Azimi, N. (2003) *Urbanization and Basics of Urban System*. Tehran: Nika Publication (in Persian).
- Baghban Nejad, E. (2016) *Creative urban neighborhoods development through children participation: Case Study: 7 neighborhood of district 21 of mashhad municipality*. MA Thesis in Art, International University of Imam Reza, Islamic Art and Architecture Faculty, Art Department (in Persian).
- Bahri Moqaddam, A., & Yousefifar, S. (2013) Social-cultural factors in forming district in iranian-islamic city and its functions. *Tarikh Wa Tamaddun Islami Journal*, 9 (17), 101-116 (in Persian).
- Bashiriyeh, H. (2003) *Reason in Politics: 35 Essays on Political Philosophy and Sociology*. Tehran: Negahe Moasser Publication (in Persian).
- Bastani, S. (2009) Network social capital in ten neighborhoods of tehran the place of local ties in social networks. *Iranian Journal of Social Studies*, 2 (4), 55-74 (in Persian).
- Brady, B. (2007) Developing children's participation: lessons from a participatory it project. *Journal of Children and Society*, 21 (1), 31-41.
- Corsaro, W. A. (2005) *The Sociology of childhood*. London: Sage Publication.
- Craib, I. (1998) *Modern social theory: From parsonz to habermas*. New York: Martins Press.
- Delanty, G. (2003) Citizenship as a learning process: disciplinary citizenship versus cultural citizenship. *Journal of Lifelong Education*, 22 (6), 597-605.
- Desai, M., & Goel, Sh. (2018) *Child rights education for participation and development*. London: Springer.
- Ezzatian, Sh., Habibi, M., & Mohaghegh Nasab, E. (2019) Some lessons from children participation in the design process of child-friendly urban spaces (Case Study: The city of sade lenjan). *Motaleate Shahri Journal*, 8 (29), 111-120 (in Persian).
- Habibi, M. (2003) Formation and transformation of the neighborhood structure. *Honar-ha-ye-Ziba Journal*, 13 (13), 32-39 (in Persian).
- Haghighi Broujeni, S., & Feizi, M. (2011) The role of children participation in urban landscape planning: Case Study: Local parks. *Journal of Iranian Architecture and Urbanism*, 2 (2), 37-46 (in Persian).
- Hart, R. A. (1992) *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF International Child Development Centre.
- Hatami, Z. (2017) *The history of childhood in iran*. Tehran: Elm Publication (in Persian).
- Imani Jajarmi, H. (2006) The historical and cultural changes in urban neighborhood management in iran: The case study of 'neighborhood municipality' in torbat heydareyeh. *Iranian Journal of Anthropology*, 4 (8), 17-29 (in Persian).
- Katouzian, M. H. (2000) *State and society in iran, the eclipse on qajars and emergence of pahlavis*. New York: Bloomsbury Academic.
- Katouzian, M. H. (2002) *Iranian history and politics: the dialectic of state and society*. London: Routledge.
- Kiili, J. (2016) Children's public participation, middle-class families and emotions. *Journal of Children and Society*, 30 (1), 25-35.
- Mansouri, A., & Gharebiglou, M. (2012) The quality of urban open space in interacting with children. *Journal of Iranian-Islamic Cities Studies*, 2 (6), 63-72 (in Persian).
- Norouzi, R., & Bahmanpour, H. (2013) Sustainable neighborhoods design criteria based on environmental norms. *Journal of Sustainable Architecture and Urban Design*, 1 (2), 65-80 (in Persian).
- Phillips, B. (2004) Re-generation games: The politics of childhood in urban renewal. *Community Development Journal*, 30 (2), 166-176.
- Piran, P. (1998) Citizenship-based city. *Political-Economic Information Journal*, (125), 32-39 (in Persian).
- Piran, P. (2003) Council in iran: Pathological view. *Journal of Social Welfare*, 2 (5), 73-102 (in Persian).
- Piran, P. (2004) Social policy, social development and its necessity in iran: the criticism of copenhagen convention. *Journal of Social Welfare*, 3 (10), 121-154 (in Persian).
- Piran, P. (2018) Iranian refusal to participate: releasing from historical cycle of iranian refusal to participate. *Cheshmandaz-e-Iran Journal*, (105), 131-133 (in Persian).
- Rafieian, M., Asgarizade, Z., & Farzad, M. (2014) *Urban environments desirability study: Analytical attitude in measuring urban environment quality: Approaches*.



- indexes, and methods*. Tehran: Shahr Publication (in Persian).
- Rahnamaiee, M. (2010) State and urbanization in iran: basics and principles of city and urbanization theory in iran. *Quarterly Journal of Geography (Regional Planning)*, 1 (1), 143-165 (in Persian).
- Rahnamaiee, M., Farhoodi, R., Ghalibaf, M., & Hadipoor, H. (2008) Structural and functional evolution of neighborhoods in cities of iran. *Journal of Geography*, 5 (12-13), 19-43 (in Persian).
- Ritzer, G. (1992) *Contemporary sociological theory*. Oxford: Wiley-Blackwell Publishing.
- Saghafinejad, M., Poorkasmaiee, M., & Fallahi Gilan, R. (2012) The influence on family power structure on women social and political participation: Case study: 15-29-year-old women of district 2 and 18 of tehran city. *Journal of Iran Sociological Studies*, 1 (2), 29-40 (in Persian).
- Sajadi, J., Yarmoradi, K., Kanooni, R., & Heydari, M. (2017) The role of good governance in improving the quality of urban environment from the perspective of residents, case study: bagh ferdows neighborhood in zone 1 of tehran. *Biannual Journal of Urban Ecology Researches*, 8 (1), 97-110 (in Persian).
- Sinclair, R. (2004) Participation in practice: making it meaningful, effective and sustainable. *Journal of Children and Society*, 18 (2), 106-118.
- Speak, S. (2000) Children in urban regeneration: foundations for sustainable participation. *Community Development Journal*, 35 (1), 31-40.
- Sutton, S. E., & Kemp, S. (2002) Children as parents in neighborhood placemaking: lessons from international design charrettes. *Journal of Environmental Psychology*, 22 (1-2), 171-189.
- Taban Tarashkar, S., & Partovi, P. (2019) Effective factors of children's participation in the process of preparing and implementing local planning, case study: sarshoor neighborhood of mashhad. *Journal of Motaleate Shahri*, 8 (30), 17-28 (in Persian).
- Tisdall, E. M., Gadda, A. M., & Butler, U. (2014) *Children and young people's participation and its transformative potential*. Brazil: The International Center for Research and Policy on Childhood.
- Treseder, P. (1997) *Empowering children and young people training manual: promoting involvement in decision-making*. London: Save the Children Fund.
- United Nations. (2020) *What does the un mean by 'youth' and how does this definition differ from that given to children?*. Retrieved from: <https://www.un.org/development/desa/youth/what-we-do/faq.html>. 2020/02/03.
- Warming, H. (2018) Trust and power dynamics in children's lived citizenship and participation: the case of public schools and social work in denmark. *Journal of Children and Society*, 33 (4), 333-346.



<http://dx.doi.org/10.22108/jas.2021.125284.1993>



<https://dorl.net/dor/20.1001.1.20085745.1400.32.2.7.5>

مقاله پژوهشی

عملکرد کودکان در فعالیت‌های مشارکتی محیط‌زیستی؛ موردکاوی محله سنبلستان اصفهان^۱

مهری شاه‌زیدی، دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی؛ گروه علوم اجتماعی، دانشکده علوم اجتماعی و اقتصاد، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران

ایران

mehrishahzeidi@gmail.com

خدیجه سفیری ^{ID} *، استاد، گروه علوم اجتماعی، دانشکده علوم اجتماعی و اقتصاد، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران

kh.safiri@alzahra.ac.ir

حسین ایمانی جاجرمی، دانشیار گروه برنامه‌ریزی و توسعه اجتماعی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

imanijajarmi@ut.ac.ir

چکیده

مطابق ادعای ایده‌پردازان جامعه ایرانی، مشارکت اجتماعی از مهم‌ترین و تأثیرگذارترین مسائل مربوط به توسعه ایران است. اگر گام نخست نهادینه کردن مشارکت را تمرین آن بدانیم، باید بپذیریم که کودکان بهترین گروهی هستند که می‌توانند مشارکت را تمرین کنند و در خانواده و جامعه اشاعه دهند؛ از این رو، این پژوهش به مبحث مشارکت کودکان پرداخته و در فرایند پژوهشی اقدام‌پژوهانه، کنش‌های مشارکتی - غیرمشارکتی کودکان را در فعالیت‌های عملی بررسی کرده است. چارچوب مشارکت، محله سنبلستان اصفهان و زمینه انتخاب‌شده برای مشارکت، محیط زیست محله است. داده‌های این پژوهش در چارچوب روش اقدام‌پژوهی از طریق مشاهده و مصاحبه با ۱۴ کودک دختر در خلال انجام ۸ فعالیت علمی به دست آمد و از طریق روش تحلیل مضمون تحلیل شد. یافته‌ها نشان می‌دهند این کودکان در ۳ مرحله ورود، اجرا و اتمام فعالیت عملی تمایل دارند در قالب یک جمع قرار بگیرند؛ ولی به صورت انفرادی عمل کنند. پژوهشگران این وضعیت را «جمع‌طلبی غیرمشارکتی» نام نهاده‌اند. معنادار نبودن مشارکت برای کودکان، نبود الگوهای مشارکتی در خانه و مدرسه، مرزبندی‌های پررنگ جنسیتی در خانواده‌ها و ناتوانی در قدرشناسی، بخشی از دلایلی‌اند که کودکان نمی‌توانند عملکرد مطلوبی در یک فعالیت مشارکتی داشته باشند؛ البته یافته‌های این پژوهش که در طول بیش از یک سال کار با کودکان به دست آمده‌اند، نشان می‌دهند استمرار در تمرین مشارکت، بسیاری از موانع بر سر راه کار مشارکتی مانند اصرار بر آشناگزینی، وجود نداشتن مسئولیت‌پذیری، ناتوانی در ارزیابی سهم و ... را تخفیف می‌دهد.

واژه‌های کلیدی: مشارکت، عملکرد مشارکتی، مشارکت کودکان، محیط زیست، محله

* نویسنده مسؤول

۱. مقاله مستخرج از پایان‌نامه دکتری برگرفته شده و شهرداری اصفهان از آن حمایت مالی می‌کند.

شاه‌زیدی، م؛ سفیری، خ و ایمانی جاجرمی، ح. (۱۳۹۹). «عملکرد کودکان در فعالیت‌های مشارکتی محیط‌زیستی؛ موردکاوی محله سنبلستان اصفهان»، نشریه

جامعه‌شناسی کاربردی، ۳۲(۲): ۱۵۱-۱۷۳.



مقدمه و بیان مسئله

دست گیرند، مهم‌ترین جایگاه را دارند. مشارکت، در واقع، یک ارزش است که باید از کودکی در افراد درونی شود. درونی‌سازی ارزش مشارکت در کودکان در متن یک جامعه مشارکت‌مبنا، تا حدود زیادی به صورت خودبه‌خودی انجام می‌شود؛ در واقع، از آنجا که در چنین جوامعی بیشتر امور در چارچوب مشارکتی تعریف شده است و مشارکت به‌طور ضمنی در رویه‌های اجتماعی وجود دارد، کودکان نیز به‌طور ناخودآگاه این رویه‌ها را فرامی‌گیرند و در زندگی خود به کار می‌بندند؛ ولی جامعه ما جامعه‌ای مشارکت‌مبنا نیست. پژوهشگرانی مانند اشرف (۱۳۵۳)، پیران (۱۳۷۶؛ ۱۳۸۱؛ ۱۳۸۲؛ ۱۳۹۶)، همایون‌کاتوزیان (۱۳۸۵؛ ۱۳۸۶) و دیگرانی که درباره جامعه ایرانی تفحص کرده‌اند، دلایل متفاوت و گاه مشابهی را برای این ادعا مطرح کرده‌اند.

اداره یک جامعه بدون مشارکت اعضای آن غیرممکن نیست؛ با این حال، مشارکت‌نداشتن مسائلی را به‌همراه می‌آورد که نتیجه آن ناپایداری و توسعه‌نیافتگی است؛ زیرا از خلال یک مشارکت معنادار است که اعضای یک جامعه نسبت به آنچه خود ایجاد کرده‌اند، احساس مسئولیت می‌کنند و در قالب یک گروه واحد خواهان حفظ و بهبود آن‌اند؛ ولی مشارکت مهارتی نیست که به‌محض احساس نیاز ازسوی تصمیم‌سازان و برنامه‌ریزان بلافاصله شکوفا شود و در مسیر درست خود به جریان افتد. واقعیت این است که مشارکت مهارتی است که تنها با پشتوانه محکمی از فعالیت‌های فرهنگی پژوهش‌مبنا محقق می‌شود و به برنامه‌ریزی بلندمدت نیاز دارد. در این میان، کودکان که قرار است آینده جامعه را در

جدول ۱- ایده‌پردازان مسئله مشارکت در جامعه ایرانی

Table 1- Theorists of Participation problem in Iranian Society

| ایده‌پرداز | ایده درباره مسئله مشارکت در جامعه ایرانی |
|--------------------------------|---|
| اشرف (۱۳۵۳) | شکل‌نگرفتن اجتماع شهری و اصناف به‌منزله اجتماعی خودفرمان از شهروندان به‌دلیل حضور قدرت دولت در شهر و تسلط حکومت استبدادی بر جامعه شهری |
| پیران (۱۳۷۶؛ ۱۳۸۱؛ ۱۳۸۲؛ ۱۳۹۶) | مسئله امنیت و راهبرد نظام استبدادی برای حل آن به‌دلیل حاکمیت روابط خانوادگی، نیازنداشتن به شهروند، طبقه و قانون و درنهایت، شکل‌نگرفتن مشارکت در معنای فنی و تخصصی |
| علوی‌تبار (۱۳۷۹) | نبودن الگوهای مشارکتی برای مشارکت شهروندان در امور شهر |
| عظیمی (۱۳۸۱) | نفوذ گسترده دولت در قلمروهای گوناگون اقتصادی و اجتماعی به‌دلیل دستیابی به منابع درآمدی صدور نفت خام |
| بشیریه (۱۳۸۶) | تسلط گفتمان‌های پاتریمونالیسم سنتی در دوره قبل از پهلوی، مدرنیسم ایرانی در دوره پهلوی و سنت‌گرایی در دوره پس از انقلاب اسلامی در نتیجه شکل‌نگرفتن جامعه مدنی |
| همایون‌کاتوزیان (۱۳۸۶) | شکل‌نگرفتن مالکیت انحصاری، طبقات اجتماعی، قانون و انباشت سرمایه به‌دلیل حکومت خودکامه و تبدیل شدن جامعه ایرانی به جامعه‌ای کوتاه‌مدت |
| آجودانی (۱۳۸۷) | استبداد، تقسیم دوسویه قدرت اجتماعی میان حاکمان و متشرعان و تلقی شیعه از حکومت، دلایل ایجاد شکاف میان دولت و ملت و شکست پروژه شکل‌گیری شهروند |
| رهنمایی (۱۳۸۸) | تبدیل حکومت و دولت کارگزار به حکومت و دولت کارفرما |

ضعف مشارکت را به عامل استبداد مرتبط می‌دانند و پیران (۱۳۷۶؛ ۱۳۸۱؛ ۱۳۸۲؛ ۱۳۹۶) و همایون‌کاتوزیان (۱۳۸۵؛ ۱۳۸۶)، نبود امنیت را ریشه استبداد معرفی می‌کنند. در این

به‌طور کلی، بیشتر ایده‌پردازان جامعه ایرانی مانند اشرف (۱۳۵۳)، پیران (۱۳۷۶؛ ۱۳۸۱؛ ۱۳۸۲؛ ۱۳۹۶)، بشیریه (۱۳۸۶)، همایون‌کاتوزیان (۱۳۸۵؛ ۱۳۸۶) و آجودانی (۱۳۸۷)

ارتقای محیط زیست باید از محیط‌هایی آغاز شود که با آن برخورد نزدیکی دارند و به آن دغدغه‌مندند؛ با این حال، بهبود محیط زیست از اهداف این پژوهش نیست و این پژوهش تنها بر عملکرد مشارکتی کودکان متمرکز است.

افزون بر این، در این پژوهش دربارهٔ کودکان دختر مطالعه شد. به دلیل فضای سنتی و مذهبی حاکم بر این محله، تشکیل یک تیم متشکل از دختران و پسران امکان‌پذیر نبود؛ به همین دلیل و همچنین به دلیل دغدغه‌های مرتبط با زنان در جامعه تصمیم بر آن شد که این پژوهش به کودکان دختر منحصر شود؛ زیرا بر مبنای تجربیات پژوهشگران که از حضور مداوم در محله حاصل شده است، کودکان دختر وضعیت پیچیده‌تری دارند. برخلاف کودکان پسر که می‌توانند با همراهی دوستان یا تنها و پیاده یا با دوچرخه محله و شهر را تجربه کنند، کودکان دختر به محدودهٔ سکونت خود محدودند و درک محدودتری از محله و شهر دارند. می‌توان چنین گفت که دختران در مقایسه با پسران بیشتر از محیط بلافصل زندگی خود تأثیر می‌گیرند؛ از این رو، توانمندسازی دختران در بهبود محیط زندگی‌شان تأثیر بسیار مهمی در کیفیت زندگی این گروه از افراد جامعه خواهد داشت.

سؤالات پژوهش

۱. کودکان چگونه به یک فعالیت مشارکتی وارد می‌شوند؟
۲. کودکان چگونه یک فعالیت مشارکتی را اجرا می‌کنند؟
۳. کودکان چگونه یک فعالیت مشارکتی را به اتمام می‌رسانند؟

ادبیات نظری

مفهوم کودک

سازمان ملل کودکان را افراد زیر ۱۴ سال تعریف می‌کند (United Nations, 2020)؛ اما می‌توان ادعا کرد که مفهوم کودکی مفهوم سیال و برساخته‌ای است که در چارچوب‌های متفاوت زمانی و مکانی متغیر بوده است. جین کیلی معتقد

میان، عظیمی (۱۳۸۱) و رهنمایی (۱۳۸۸) نگاه تازه‌تری به مسئلهٔ مشارکت دارند و معتقدند نفوذ دولت در جامعه نسبت به قبل افزایش یافته و این افزایش، مشارکت را بیش از پیش متأثر از خود کرده است؛ با این حال، همهٔ این ایده‌پردازان معتقدند جامعهٔ امروز ایرانی از نبود جامعهٔ مدنی و به‌دنبال آن شکل‌نگرفتن مفهوم شهروند و الگوهای مشارکتی رنج می‌برد.

با توجه به موارد گفته‌شده، می‌توان انتظار داشت در جامعهٔ ما که مشارکت مبنای امور نیست و به‌طور ضمنی در رویه‌های اجتماعی وجود ندارد، کودکان مشارکت را نیاموزند و به‌طور ناخودآگاه در انجام امور رویکردی غیرمشارکتی داشته باشند؛ از این رو، پژوهشگران بر آن شدند تا با طراحی یک پژوهش مشارکتی، درک عمیق‌تری از کنش‌های مشارکتی - غیرمشارکتی کودکان حاصل کنند و مبنای پایه‌ای برای آموزش فعالیت مشارکتی به کودکان فراهم آورند؛ با این حال، این پژوهش بر مبحث خلیات ایرانی که در آثار بسیاری از پژوهشگران به‌منزلهٔ موانع مشارکت و حتی توسعه مطرح شده است، تأکیدی ندارد.

در این زمینه، برای ایجاد یک هدف عینی برای مشارکت، این پژوهش در قالب مشارکت محلی کودکان طراحی شد. انتخاب محله به‌منزلهٔ محدودهٔ مطالعه، از این واقعیت برآمده است که هرچند محله‌های شهری، تحولات کالبدی و عملکردی بسیاری را تجربه کرده‌اند و بخش جالب‌توجهی از کارکردهای گذشتهٔ خود را از دست داده‌اند (حبیبی، ۱۳۸۲؛ ایمانی‌جاجرمی، ۱۳۸۴؛ رهنمایی و همکاران، ۱۳۸۶؛ باستانی، ۱۳۸۷؛ بحری‌مقدم و یوسفی‌فر، ۱۳۹۲)، همچنان می‌توانند از کانون‌های شکل‌گیری هویت‌های فرهنگی و تعلق اجتماعی باشند؛ در واقع، مشارکت زمانی وجهی عینی و واقعی به خود می‌گیرد که افراد بتوانند نتایج آن را در زندگی روزمرهٔ خود مشاهده و تجربه کنند.

در این پژوهش، تنها به محیط زیست محله به‌منزلهٔ موضوع مشارکت پرداخته خواهد شد. انتخاب موضوع محیط زیست به‌منزلهٔ زمینهٔ مشارکت، از مشکلات محیط‌زیستی بسیاری برآمده است که اصفهان در چالش با آنهاست؛ در واقع، اینگونه به نظر می‌رسد که مشارکت شهروندان در حفظ و

مطالعه کرد. پرکاربردترین این رویکردها در ادامه به‌اختصار توضیح داده می‌شوند:

- رویکرد نیازها بر نیازهای کودکان تمرکز دارد و با سیاست‌های دولت رفاه در پی تأمین نیازها از طریق بهبود ارائه خدمات همسوست (ر. ک. جین‌کیلی، ۱۳۹۶: ۳۱۱-۲۷۷).

- رویکرد حقوق بر این نکته تمرکز دارد که کودکان فقط انبانی از نیاز نیستند؛ بلکه انسان‌هایی هستند که حقوق، نگرانی‌ها، اولویت‌ها و آرزوهای خود را دارند (ر. ک. جین‌کیلی، ۱۳۹۶: ۳۱۱-۲۷۷). این رویکرد اساساً دربرگیرنده اصول برآمده از کنوانسیون حقوق کودکان است (Desai & Goel, 2018: X).

- رویکرد کیفیت زندگی بر مبنای مشورت با کودک و مشارکت دادن او در طرح‌ها و تصمیم‌ها شکل گرفته است و کودک را عامل مسئولیت‌پذیر و فعالی در نظر می‌گیرد که می‌تواند وضعیتش را بهبود بخشد (ر. ک. جین‌کیلی، ۱۳۹۶: ۳۱۱-۲۷۷).

- رویکرد بازتولید تفسیری بیان‌کننده فرایند عضو شدن تدریجی کودکان در فرهنگ است. این رویکرد جامعه‌شناسی را به سمت به رسمیت شناختن سهم کودکان در بازتولید و تغییر اجتماعی دعوت می‌کند (کورسارو، ۱۳۹۳: ۸۴).

- رویکرد کودک به‌منزله شهروند فعال در زمینه‌هایی که دیدگاه سنتی، مشارکت کودکان را به رسمیت نمی‌شناخت، کودکان را کنشگران اجتماعی قلمداد می‌کند. کودک به‌منزله کنشگر اجتماعی بیان‌کننده سه ایده است:

۱. کودکان دیدگاه‌های معتبری درباره دنیا و جایگاهشان در آن دارند.

۲. دانش کودکان درباره دنیا متفاوت (و نه بی‌ارزش‌تر) از دانش بزرگسالان است.

۳. بینش‌ها و دیدگاه‌های کودکی درباره دنیا می‌تواند به تعمیق و توسعه ادراکات بزرگسالان از تجربیات کودکان کمک کند (MacNaughton et al., 2007؛ به نقل از جین‌کیلی، ۱۳۹۶: ۳۱۴). در این رویکرد، شایستگی‌های موردنیاز برای شهروندی فعال کودکان از قرار زیر است:

- مهارت‌ها و مسئولیت‌های اجتماعی، احساسی و

است بزرگسالان گاهی معیار تعریف کودکی را داشتن یا نداشتن بلوغ فیزیکی یا جنسی در نظر گرفته‌اند، گاهی معیارهای قانونی و گاهی هم فقط سن تاریخی معیار تعریف بوده است. امروزه، اصطلاح کودکی تنها به نرسیدن به بلوغ فیزیولوژیکی اشاره ندارد؛ بلکه دربرگیرنده وابستگی، بی‌قدرتی و فرودستی نیز هست؛ ولی درک ما از کودکی همیشه چنین نبوده است. اینکه تعریف کودکی چیست و کودکی چه زمانی به پایان می‌رسد، بین فرهنگ‌های مختلف متغیر است (جین‌کیلی، ۱۳۹۶: ۸۴-۸۲).

مفهوم کودکی در ایران نیز وجهی برساختی دارد. ایرانیان تا پیش از آشنایی با تجدد نوظهور غربی، درک بیولوژیکی از کودکی داشته‌اند و بلوغ جسمانی را نشانه پایان دوره کودکی قلمداد می‌کرده‌اند؛ اما تجدد نوظهور کودکان را به مسئله‌ای اجتماعی و مهم در سپهر اندیشه اجتماعی ایران تبدیل کرد (ر. ک. حاتمی، ۱۳۹۵: ۳۵-۱۶).

مفهوم مشارکت کودکان

بسیاری از بزرگسالان با ایده «کودکان سیاسی» مخالف‌اند و احساس می‌کنند این موضوع تهدیدی برای حق کودک بودن است؛ در حالی که، سهم شدن در قدرت تصمیم‌سازی می‌تواند واقعاً برای کودکی که تنها خواهان بازی است، تغییر ایجاد کند؛ برای مثال، یکی از دلایل اینکه بسیاری از کودکان جای مناسبی برای بازی ندارند، این است که قدرتی ندارند؛ درواقع، در حالی که کودکان می‌توانند سهم بیشتری از قدرت داشته باشند، همیشه از تصمیم‌های بزرگ کنار گذاشته می‌شوند و همیشه به‌جای اینکه سهم عادلانه‌ای از یک داشته باشند، صاحب خرده‌های یک می‌شوند (Phillips, 2004: 171-172)؛ با این حال، به رسمیت شناختن مسئول بودن کودکان در قبال کره زمین، محله و مدرسه در حال افزایش است. مسئولیت نیز با خود حقوقی را به‌همراه می‌آورد؛ حق محل مشورت قرارگرفتن و اعمال نظر کردن (Speak, 2000: 38 - 39).

درباره مشارکت کودکان می‌توان با رویکردهای متفاوتی

به مؤلفه‌های زیست‌محیطی پرداخته‌اند، مؤلفه‌های زیست‌محیطی محلات بررسی نشده‌اند و محله به‌منزله یکی از مهم‌ترین اجزای شهر نادیده گرفته شده است (نوروزی و بهمن‌پور، ۱۳۹۲: ۶۶)؛ با این حال، در پایداری محیط‌زیستی محله، چند عنوان کلی باید مدنظر قرار گیرد که عبارت‌اند از: فضای سبز و تنوع زیستی، تراکم، استفاده بهینه از منابع انرژی و حمل و نقل (نوروزی و بهمن‌پور، ۱۳۹۲: ۶۸). سجادی و همکاران (۱۳۹۶) نیز محیط زیست محله را با عناصری همچون پارک‌ها و فضای سبز، زباله و آلودگی‌های آب و هوا سنجیده‌اند. محیط زیست محله گاه با عنوان کیفیت محیط محله نیز مطالعه می‌شود. نبودن اشکال آلودگی نظیر آلودگی هوا (ذرات معلق، گرد و خاک و ...)، آلودگی آب (آب آشامیدنی و آب‌های سطحی) و آلودگی خاک، از عوامل تأثیرگذار بر کیفیت محیط محله است (Vanpol, 1997؛ به نقل از رفیعیان و همکاران، ۱۳۹۲: ۱۱۱).

پیشینه پژوهش

بیشتر پژوهش‌های انجام‌شده درباره مشارکت کودکان در شهر، بر دو موضوع تمرکز کرده‌اند: اهمیت مشارکت کودکان و شرایط و عوامل تأثیرگذار بر مشارکت داشتن یا نداشتن کودکان.

اخلاقی شامل مهارت‌های میانجی‌گری، مذاکره و حل غیرخشونت‌آمیز مناقشه، احترام به تفاوت‌های میان‌فردی، مسئولیت‌پذیری، خودآگاهی و تفکر انتقادی، مدیریت استرس. • مهارت‌های درگیرشدن در اجتماع و داوطلب‌شدن شامل احترام به محیط زیست و مسئولیت‌پذیری درباره اجتماع و شهروندی.

• مهارت‌های مرتبط با سواد سیاسی شامل احترام به حقوق و آزادی‌های بنیادی، سواد قانونی درباره حقوق بشر، قانون مدنی و کیفری، عدالت، حاکمیت قانون، دموکراسی، مالیات و سیستم‌های انتخاباتی، رواداری درباره دیگران، برابری جنسیتی، برابری نژادی و مذهبی، افراد معلول، افراد با تمایلات جنسی متفاوت و افراد مبتلا به ایدز و ادارک انتقادی همه اشکال رسانه‌ای.

رویکرد حاکم بر این پژوهش نیز رویکرد کودک به‌منزله کنشگر اجتماعی است. این رویکرد کودکان را کنشگرانی قلمداد می‌کند که می‌توانند از طریق کنشگری، معانی جدیدی خلق و به واقعیت اجتماعی الصاق کنند.

مفهوم محیط زیست محله

محیط زیست محله در قالب عنوان کلی‌تر محیط زیست شهری مطالعه می‌شود؛ زیرا در نظریه‌های طراحی شهری که

جدول ۲- پیشینه پژوهش

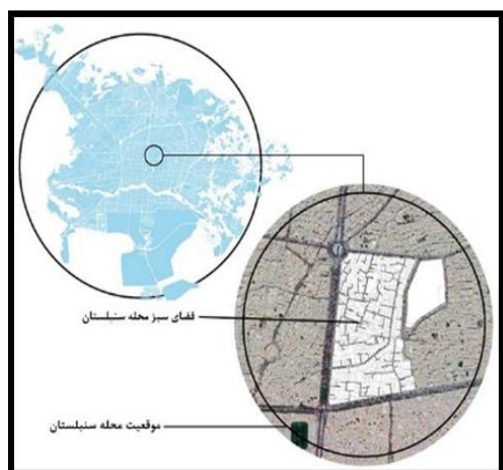
Table 2- Literature review

| مفهوم بررسی شده | پژوهش‌های انجام شده | نتایج به دست آمده از پژوهش‌ها |
|---|------------------------------|---|
| اهمیت مشارکت کودکان | حقیقی-پروجنی و فیضی (۱۳۹۰) | فضاهای طراحی شده برای کودکان، به دلیل مشارکت نکردن کودکان در فرایند طراحی، با نیازهای جسمی و روحی آنها هماهنگ نیست و این مسئله می‌تواند یکی از دلایل کاهش استفاده کودکان از فضاهای بیرون از خانه را توضیح دهد. |
| | حیبی و همکاران (۱۳۹۷) | نظریات مشارکت درباره اولویت امکانات در شهر، مشکلات شهر و پیشنهادها درباره شهر با نظریات طراحی و برنامه‌ریزان شهری، شهروندان بزرگسال و مدیران مدارس تفاوت معناداری دارد و این موضوع نشان می‌دهد در طراحی شهر دوستدار کودک، مشارکت کودکان امری ضروری است. |
| عوامل مؤثر بر مشارکت‌داشتن یا نداشتن کودکان | منصوری و قره‌بیگلو (۱۳۹۰) | ارتباط میان کودک و شهر گسسته شده و ایجاد زمینه حضور کودک در شهر اولین گام در جهت مواردی مانند مشارکت است. |
| | باغبان‌نژاد (۱۳۹۴) | محله‌هایی که امنیت، جذابیت و شگفت‌انگیزی، انعطاف‌پذیری و پاسخ‌گویی، آرامش و آسایش محیطی، دسترسی و نفوذپذیری و تعاملات اجتماعی بالاتری دارند، در بهره‌گیری از مشارکت خلأفانه کودکان در توسعه محله نیز موفق‌ترند. |
| | تابان‌تراشکار و پرتوی (۱۳۹۸) | چهار مرحله بسترسازی، فرهنگ‌سازی، نهادسازی و دوام مشارکت در تهیه و اجرای طرح‌های توسعه محلی از پیش نیازهای مشارکت کودکان در تهیه و اجرای طرح‌های توسعه محله‌ای است. |
| | اسپیک (۲۰۰۰) | افزایش مشارکت کودکان در قالب‌هایی نظیر شوراهای دانش‌آموزی موجب می‌شود حس بی‌قدرتی کودکان کاهش یابد و کودکان برای مشارکت در شهر آماده‌تر شوند. |
| | سوتن و کمپ (۲۰۰۲) | افزایش دانش اجتماعی و محیطی مهم‌ترین مزیت مشارکت بین‌نسلی و دشواری پذیرش مشارکت بین‌نسلی به‌منزله الگوی جدید مشارکت، مهم‌ترین محدودیت مشارکت بین‌نسلی است. |
| | فیلیس (۲۰۰۴) | برساخت اجتماعی غالب درباره کودکی موجب می‌شود بزرگسالان مانع مشارکت کودکان و سهم‌شدن آنها در قدرت شوند. |
| | برنادین بردی (۲۰۰۷) | تعلق کودکان به خانواده‌ها و مدرسی که پیشقدم‌شدن را به آنها نیاموخته‌اند، موجب می‌شود کودکان نتوانند الگوهای مشارکتی را بی‌پذیرند. |
| | کیلی (۲۰۱۶) | اگرچه والدین برای تحصیل و فعالیت‌های فوق‌برنامه کودکانشان وقت می‌گذارند و منابع جالب‌توجهی را هزینه می‌کنند، فعالیت‌های مدنی آنها را خیر مشترک و مسئولیت برای کودکان تلقی نمی‌کنند. |
| | هن وارمینگ (۲۰۱۸) | کودکان از اینکه شهروند شناخته شوند، لذت می‌برند؛ ولی به دلیل حکومتی شدن فرایندهای اجتماعی، مشارکتشان به رسمیت شناخته و به آنها اعتماد نمی‌شود. |

کودکان را به‌درستی تأمین کنند و مهم است که کودک خود از نیازها و خواست‌هایش بگوید و در تصمیم‌گیری‌های مرتبط با خودش سهم باشد؛ با این حال، مواردی مانند مؤلفه فرهنگی ناتوان‌پنداشتن کودکان در تفکر و تصمیم‌گیری و همچنین فراهم نبودن محیط کالبدی مناسب موجب شده است کودکان

به‌طور کلی، بیشتر پژوهش‌های انجام‌شده در ایران درباره مشارکت کودکان، از روش‌های کمی و توصیفی بهره گرفته‌اند. این پژوهش‌ها اهمیت مشارکت کودکان را در نظام ادراکی و شناختی متفاوت آنها یافته‌اند و معتقدند از آنجا که بزرگسالان نظام ادراکی متفاوتی دارند، نمی‌توانند نیازها و خواست‌های

در این پژوهش محله سنبلستان، محدوده مطالعه در نظر گرفته شد. این محله، با جمعیت ۲۷۷۷ نفر، در منطقه ۳ شهرداری اصفهان در مرکز شهر قرار دارد. به‌طور کلی، جمعیت، وسعت، سابقه تاریخی، روابط اجتماعی موجود میان ساکنان، قرارگرفتن در مرکز شهر و در بافت تاریخی، دلایل انتخاب این محله برای پژوهش اقدامی بود.



شکل ۱- نقشه جانمایی محله سنبلستان

Fig 1- Sonbolestan neighborhood location map

فرایند انجام پژوهش

یکی از پژوهشگران^۱ از ماه‌های پایانی سال ۱۳۹۷ وارد محله سنبلستان اصفهان شد و از طریق گفتگو با اهالی محله، اعتمادسازی و ابعاد مختلف محله را شناسایی کرد. در طی تعامل مداوم با کودکان مشخص شد در این محله یک فضای سبز ۲۰ متری با کیفیت پایین وجود دارد که کودکان و سالمندان خانم برای گذران وقت از آن استفاده می‌کنند و برای آن دغدغه‌هایی دارند. پژوهشگران همین فضای سبز را موضوع تعامل میان خود، کودکان و خانواده‌هایشان قرار دادند و با هدف بهبود این فضای سبز با کودکان وارد همکاری شدند؛ البته فرایند ورود به تعامل با کودکان حدود یک ماه و نیم طول کشید. در طول این مدت، پژوهشگر تنها با خانواده‌ها وارد تعامل شد؛ به این دلیل که خانواده‌ها حساسیت

نمی‌توانند مشارکت مؤثری در شکل‌دهی به محیط پیرامون خود داشته باشند؛ با این حال، گرچه یافته‌های پژوهش‌های انجام‌شده درباره مشارکت کودکان ارزشمندند، نیاز است مشارکت کودکان در چارچوب مشارکتی نیز مطالعه و مشارکت بر مبنای مشارکتی تحلیل شود.

روش پژوهش

از روندهای کلی در پژوهش‌های مربوط به کودکان در بیست سال گذشته، حرکت از پژوهش درباره کودکان به سوی پژوهش به همراه یا پژوهش با کودکان بوده است. در این رویکرد به جای مطالعه بزرگسالان به‌منزله نمایندگان کودکان، آنها خودشان به صورت مستقل کنشگر اجتماعی در نظر گرفته شده‌اند (کورسارو، ۱۳۹۳: ۸۶). روش اقدام‌پژوهی با چنین رویکردی به پژوهش هماهنگ است. از سوی دیگر، بررسی نگرش و تمایل افراد به مشارکت از طریق پیمایش و مطالعات کمی گرچه مفید و تأثیرگذار است، نمی‌تواند درک دقیقی از چگونگی عملکرد افراد در یک کار مشارکتی واقعی فراهم کند؛ از این رو، این پژوهش به این دلیل که با محوریت موضوع مشارکت انجام می‌شود، در سنت اقدام‌پژوهی مشارکتی انجام شده است. جمعیت مطالعه‌شده در این پژوهش، کودکان دختر محله سنبلستان اصفهان‌اند. نمونه این پژوهش، ۱۴ دختر ۹ تا ۱۳ ساله از کودکان ساکن در واحد همسایگی همجوار با تنها فضای سبز موجود در محله‌اند که به شیوه نمونه‌گیری گلوله‌برفی انتخاب شده‌اند. تکنیک گردآوری داده‌ها، مصاحبه‌های گروهی و مشاهده هنگام انجام فعالیت عملی بود. پژوهشگران با تعریف ۸ فعالیت عملی در خلال فرایند انجام کار و گفتگوهای میان کودکان، مضامین مرتبط با مشارکت را استخراج کردند. داده‌های این پژوهش از طریق تحلیل مضمون تحلیل شدند. نکته جالب‌توجه اینکه این پژوهش، بر مسئله مشارکت متمرکز است و محیط زیست تنها به‌منزله موضوع مشارکت انتخاب شده است؛ به همین دلیل، نتایج پژوهش نیز مسئله عملکرد کودکان در فعالیت‌های مشارکتی را پوشش می‌دهند.

^۱ یکی از پژوهشگران کارهای میدانی را انجام داده است؛ ولی در تصمیم‌گیری درباره چگونگی انجام کار، همه پژوهشگران مشارکت داشته‌اند.

نباشد، مشارکتی باشد، با زمینه فرهنگی - مذهبی کودکان و خانواده‌شان تضادی نداشته باشد.

فرایند کار مشارکتی در طول یک سال در ابعاد مختلف از یک فعالیت مشارکتی حداقلی به سمت یک فعالیت مشارکتی تر پیش رفت؛ درواقع، مداخله پژوهشگر در فرایند انجام فعالیت مشارکتی به مرور زمان کاهش یافت:

- از تأمین منابع انجام کار مشارکتی به وسیله پژوهشگر به تأمین منابع کار مشارکتی به وسیله پژوهشگر و کودکان؛
- از تقسیم کار فعالیت مشارکتی به وسیله پژوهشگر به تقسیم کار به وسیله کودکان؛
- از گروه‌بندی به وسیله پژوهشگر به گروه‌بندی به وسیله کودکان؛
- از گروه‌های دونفره به گروه‌های ۴ یا ۵ نفره.
- از حل اختلاف به وسیله پژوهشگر به حل اختلاف به وسیله پژوهشگر و کودکان.

جالب توجهی درباره فرزندانشان دارند. این تعامل از ابتدای سال ۱۳۹۸ تا زمان نوشتن مقاله در جریان است. در ادامه فرایند پژوهش، ۸ فعالیت مشارکتی مرتبط با فضای سبز ذکر شده طراحی شد. طراحی این فعالیت‌ها با توجه به اولویت‌های کودکان درباره این فضای سبز انجام شد؛ درواقع، پژوهشگر از کودکان خواست فضای سبز دلخواهشان را نقاشی کنند یا درباره آن مطلب بنویسند و متناسب با توان کودک در برآورده‌سازی آنچه در ذهن دارد، این فعالیت‌ها درباره فضای سبز ذکر شده و استفاده در آن طراحی شدند. این فعالیت‌ها عبارت‌اند از: رنگ‌آمیزی گلدان‌های گل سفالی، گلکاری در گلدان‌های سفالی رنگ‌شده، کاربردی کردن گلدان‌های پلاستیکی دورریختنی، تهیه روزنامه دیواری معرفی محله، تهیه روزنامه دیواری اریگامی حیوانات، تهیه روزنامه دیواری اریگامی گیاهان، تهیه روزنامه دیواری بازیافت، تهیه نامه به شهردار منطقه ۳ درباره ایجاد تغییر در فضای سبز. در طراحی این ۸ فعالیت ۵ معیار در نظر گرفته شد: برای کودکان انجام‌شدنی باشد، جدید و جذاب باشد، خطرناک



شکل ۲- کودکان در حال انجام فعالیت‌های مشارکتی

Fig 2- Children doing participatory activities

یافته‌ها

شامل ورود به مشارکت، مشارکت در اجرا، مشارکت در منابع، مشارکت در ایده و مشارکت در محصول دسته‌بندی می‌شوند:

یافته‌های حاصل از این پژوهش در ۵ مفهوم سازمان‌دهنده

جدول ۳- جدول تحلیل مفاهیم

Table 3- of concepts analysis

| مضمون فراگیر | مضامین سازمان‌دهنده | مضامین پایه |
|---------------------|---------------------|---------------------------|
| | | معنادار نبودن مشارکت |
| | | آشناگزینی |
| | ورود به مشارکت | انتشار دلخوری |
| | | ابهام در تقسیم منافع |
| | | هراس از توانمندی شریک |
| | مشارکت در اجرا | هراس از سواری مجانی |
| | | وسوسه پیروزی انحصاری |
| | | مشارکت به شرط دعوت |
| | | هراس از نپذیرفتن |
| جمع‌طلبی غیرمشارکتی | مشارکت در ایده | هراس از قدرناشناسی |
| | | هراس از تحقیر |
| | | معامله‌گری (بده و بستان) |
| | مشارکت در منابع | اشتراک‌گزینشی منابع |
| | | اشتراک به شرط التماس |
| | | درک نکردن منفعت مشترک |
| | مشارکت در محصول | ناتوانی در ارزیابی سهم |
| | | وجود نداشتن مسئولیت‌پذیری |
| | | ناتوانی از چاره‌اندیشی |

نشده است که در طی آن کودکان پدر و مادر خود را مشغول انجام کار مشترکی ببینند.

براساس گفته‌های کودکان، تنها کار مشترک میان اعضای خانواده، کمک‌های دختر خانواده به مادر و کمک‌های پسر خانواده به پدر است. حتی میان خواهر و برادرها هم کار مشترکی وجود ندارد. کودک شماره ۱ در این زمینه می‌گوید:

«هر موقع قراره با داداشم کاری کنیم دعوا می‌کنیم و هم‌دیگه رو می‌زنیم. ترجیح می‌دم اصلاً باهاش کاری نداشته باشم؛ اون به بابا کمک کنه و من به مامان».

تنها مورد از کار مشترک در خانواده یک مورد بود که هر سه فرزند خانواده دخترند. این دخترها کارهای مربوط به خانه

سؤال اول: ورود کودکان به فعالیت مشارکتی چگونه

است؟

ورود به مشارکت

در فرایند انجام فعالیت‌های عملی مشارکتی، ورود به مشارکت چالش‌انکارناپذیری است. در طی انجام این مطالعه، مشخص شد مفهوم مشارکت برای کودکان چندان معنادار نیست. در صحبت‌های کودکان معلوم شد در چارچوب خانواده بیشتر این کودکان، تقسیم کار بسیار مرزبندی شده است. کارهای مربوط به خانه، به مادر خانواده و کارهای بیرون از خانه به پدر خانواده مرتبط است؛ در واقع، فعالیت مشترکی تعریف

را انجام می‌دهند تا مادر خانواده بتواند به پدر خانواده که در یک دکه در پارک کار می‌کند، کمک کند.

اینگونه به نظر می‌رسد که در خانواده‌های تک‌فرزند و خانواده‌های دارای دو فرزند غیرهمجنس، به دلیل مرزبندی‌های جنسیتی درباره کارهای مردانه و کارهای زنانه، مبحث کار مشترک کمتر مطرح است. افزون بر این، به‌طور کلی، الگوهای غیرمشارکتی در انجام کارها موجب شده است برای کودکان مسئله «معنادار نبودن مشارکت» مطرح شود. در سطح خانواده گسترده یا فامیل نیز وضعیت مطلوبی درباره مشارکت حاکم نیست. به دلیل تغییرات فناورانه، موضوعات مشارکت در خانواده گسترده نیز رو به کاهش است. کودک شماره ۲ در این زمینه می‌گوید:

«وقتی می‌ریم خونه مامان بزرگم ما کاری نمی‌کنیم. فقط

مامانا پذیرایی می‌کنن و سفره می‌اندازن. بقیه هم یا تلویزیون

می‌بینن یا توی گوشی چیز به هم نشون می‌دن».

در شرایطی که مشارکت برای این کودکان چندان معنادار نیست، زمانی که آنها در معرض یک فعالیت مشارکتی قرار می‌گیرند، اولین راهکار آنها برای ورود به مشارکت «آشناگزینی» است؛ در واقع، این کودکان تلاش می‌کنند تنها با افرادی گروه تشکیل دهند که از قبل با آنها آشنایی دارند؛ البته این آشنایی، گاهی چهره دیگری نیز پیدا می‌کند؛ برای مثال، در محیط مدرسه یا محله ممکن است اختلافی بین چند نفر پیش آمده باشد و این اختلاف سبب می‌شود این کودکان مایل نباشند در یک گروه همکاری کنند. می‌توان این وضعیت را «انتشار دلخوری» نامید؛ در واقع، دلخوری ناشی از فعالیت‌های دیگر بر مشارکت کودکان تأثیرگذار است و موجب می‌شود ورود به فرایند مشارکت دشوارتر شود؛ برای مثال، در شروع فعالیت کاربردی کردن شیشه‌های دورریختنی، کودک شماره ۸ حاضر نشد در تیمی که دوست سابقش، کودک شماره ۲، بود، قرار گیرد؛ این کودک در این زمینه گفت:

«مامانش همیشه می‌امد دنبال من که منو ببره مدرسه.

ولی ۲ روزه بدون اینکه خیر بده اصلاً دنبالم نیومده».

پس از طی شدن دشواری‌های مرتبط با معنادار نبودن مشارکت، آشناگزینی و انتشار دلخوری، آنچه در شروع یک کار مشارکتی اختلال ایجاد می‌کند، «ابهام در تقسیم منافع» است؛ در واقع، قبل از شروع کار با اینکه کودکان نمی‌دانند تا چه اندازه می‌توانند نقش ایفا کنند و یا اینکه هم‌تیمی‌شان تا چه اندازه تواناست، مترصد روشن شدن شیوه تقسیم منافع‌اند و در این زمینه تحمل هیچ‌گونه ابهامی را ندارند. تنها پس از مشخص شدن شیوه تقسیم منافع است که کودکان در قالب تیم‌ها حاضر به شروع کار می‌شوند؛ با این حال، اصرار بر تعیین شیوه تقسیم منافع به مرور زمان کمرنگ شد و کودکان پس از درگیر شدن در فعالیت‌های مشارکتی به مرور زمان آموختند که بهتر است تقسیم منافع در پایان کار و براساس میزان فعالیتی که انجام داده‌ان، صورت گیرد؛ البته این موضوع به این دلیل صورت گرفت که فعالیت‌های عملی که کودکان درگیر آنها بودند، برای آنها تازگی داشت و دقیقاً نمی‌دانستند تا چه اندازه می‌توانند در آن فعالیت نقش ایفا کنند.

سؤال دوم: عملکرد کودکان در فعالیت مشارکتی چگونه است؟

عملکرد کودکان در کار مشارکتی در سه مبحث مشارکت در اجرا، مشارکت در منابع و مشارکت در ایده بررسی و در ادامه توضیح داده می‌شود:

مشارکت در اجرا

زمانی که کودکان وارد یک فعالیت مشارکتی می‌شوند، چند عامل موجب می‌شود این مشارکت وضعیت ناپایداری داشته باشد. «هراس از توانمندی شریک» یکی از این عوامل است؛ در واقع، زمانی که کودک با کودک یا کودکانی تواناتر از خود هم‌تیم می‌شود، از ادامه فرایند مشارکتی سر باز می‌زند. در چنین شرایطی، کودک خواهان آن می‌شود که یا به تنهایی کار خود را انجام دهد یا به گروه‌های دیگر بپیوندد و یا به کاری غیر از فعالیت مشارکتی مشغول شود؛ برای مثال، کودک شماره ۱۰ در

فعالیت کاربردی کردن شیشه‌ها چنین بیان کرد:

«این، اشاره به کودک هم‌تیمی، خودش بلده همه این کارها رو انجام بده. اون دفعه گلدون منم این رنگ کرد. هر بارم منو می‌بینه می‌گه».

روی دیگر این ماجرا «هراس از سواری مجانی» است. در چنین شرایطی، کودکی که معمولاً توان‌تر یا فعال‌تر است، کار را تا مرحله‌ای پیش می‌برد؛ در حالی که، سایر اعضای گروه یا فعال نیستند و یا مشارکت ضعیفی دارند. در این شرایط، در مراحل نهایی کار، کودک دست از کار می‌کشد و خواهان تجدیدنظر در تقسیم منافع می‌شود؛ در واقع، کودکان گرچه در ابتدای کار بر تعیین شیوه تقسیم منافع اصرار دارند، زمانی که احساس می‌کنند شیوه تقسیم منابع عادلانه نیست قرار اولیه را بر هم می‌زنند؛ با این حال، همان گونه که در بند قبل توضیح داده شد، اصرار بر تعیین شیوه تقسیم منابع به‌مرور زمان کمتر شد؛ ولی هراس از سواری مجانی به دلایلی که ذکر خواهد شد، کاهش نیافت.

سواری مجانی گرچه به دلیل شیوه ناصحیح تقسیم منابع در ابتدای کار انجام می‌شد، دلیل اصلی آن ناآشنایی با چارچوب‌های یک فعالیت مشارکتی بود؛ در واقع، کودکان نمی‌دانستند چطور یک فرایند مشارکتی را ایجاد کنند که هرکسی بتواند صاحب نقش شود؛ به همین دلیل، در خلال کار هراس از سواری مجانی از سوی بخشی از گروه مانع ادامه کار می‌شد. در چنین شرایطی، برای ادامه کار مشارکتی، از کودکان گروه پرسیده می‌شد که دوست دارند چه بخشی از کار را بر عهده بگیرند و بدین گونه، تقسیم کار دوباره‌ای صورت می‌گرفت.

در این میان، کودکانی بودند که نسبت به سواری مجانی هراسی نداشتند؛ در واقع، این کودکان در طی انجام فعالیت‌های عملی، به دلیل «وسوسه پیروزی انحصاری» بخش عمده کار را به عهده می‌گرفتند و در پایان کار اعلام می‌کردند که چون مشارکتی از سوی دیگران صورت نگرفته است، منافع حاصل به طور کامل از آن آنهاست؛ برای مثال، در طی انجام فعالیت

اریگامی قرار بود کودکان در گروه‌هایشان به صورت مشارکتی به تعداد افراد گروه اریگامی درست کنند و سپس هر فرد از گروه صاحب یک اریگامی شود. انجام اریگامی به صورت مشارکتی چند بخش دارد: انتخاب طرح اریگامی، برش کاغذ اریگامی، پیاده‌سازی طرح روی کاغذ و الصاق جزییاتی مانند چشم و ابرو به روی طرح اریگامی آماده شده. در این فعالیت عملی، کودک شماره ۲ تقریباً در همه مراحل دخیل بود و در نهایت، ادعا کرد همه اریگامی‌های تولیدشده کار او و در نتیجه، مال او هستند.

در نهایت، آنچه فرایند انجام فعالیت مشارکتی را با مشکل روبه‌رو می‌کرد، مبحث «مشارکت به شرط دعوت» بود. پس از تشکیل تیم‌ها، تعدادی از کودکان تنها در صورتی مشارکت می‌کردند که هم‌تیمی‌هایشان از آنها درخواست کنند؛ در واقع، مشارکت خودانگیخته‌ای از سوی این کودکان صورت نمی‌گرفت و در صورتی که دعوتی از سوی سایر اعضای تیم انجام نمی‌شد، مشارکتی در کار نبود. واکنش سایر کودکان تیم به این قضیه نیز تأمل‌برانگیز بود. این کودکان معمولاً حاضر به دعوت به همکاری نمی‌شدند؛ زیرا رعایت چارچوب مشارکتی در فعالیت عملی، برای کودکان کار دشواری بود و حذف یک نفر از این فعالیت کار را برای آنها راحت‌تر می‌کرد.

مشارکت در ایده

مشارکت در ایده را می‌توان در دو بعد مشارکت در ایده‌پردازی و مشارکت در ایده‌پذیری بررسی کرد. در بخش ایده‌پردازی آنچه بر فرایند مشارکت تأثیر می‌گذاشت، «هراس از نپذیرفتن» ایده بود. این هراس زمانی اتفاق می‌افتاد که کودک در قالب تیم نمی‌توانست ایده خود را برای انجام کار به دیگران ارائه کند و مهم‌ترین عامل این قضیه هراس از نپذیرفتن ایده‌اش به وسیله اعضای دیگر تیم و مسخره شدن بود. روی دیگر این هراس «هراس از قدرناشناسی» بود. در این حالت، کودک احساس می‌کرد اعضای تیم از ایده او برای

روش تأمین می‌شد: پژوهشگران و کودکان. در اوایل کار پژوهشگران تأمین‌کننده همه منابع مشارکتی بودند؛ ولی به مرور زمان از کودکان خواسته شد بخشی از منابع موردنیاز را فراهم کنند. حساسیت کودکان به منابع کار مشارکتی، در حالتی که خودشان تأمین‌کننده منابع بودند، چالش‌برانگیزتر بود و گاهی سبب خشونت‌های کلامی می‌شد؛ با این حال، در مواردی هم که پژوهشگران منابع را تأمین می‌کردند، کودکان در همان ابتدای کار بخشی از منابع را برای خودشان برمی‌داشتند و در ادامه کار با ادعای مالکیت آن منابع، کار را به چالش می‌کشیدند.

در فعالیت‌های عملی مشارکت در منابع معمولاً از کانال «معامله‌گری» صورت می‌گرفت؛ یعنی کودکان نمی‌توانستند همه منابع را به‌منزله منابع مشترک و دردسترس همه قلمداد کنند. اگر خودشان تأمین‌کننده منابع بودند، نمی‌توانستند منابعشان را با منابع دیگران تجمیع و سپس در چارچوب کار مشارکتی از آن استفاده کنند. اگر خودشان هم تأمین‌کننده نبودند، از همان ابتدا بخشی از منابع را از آن خود و نسبت به آن ادعای مالکیت می‌کردند. در چنین شرایطی، زمانی که یک کودک به چیزی نیاز پیدا می‌کرد، در عوض ارائه یک منبع دیگر می‌توانست به چیزی که نیاز دارد، دست پیدا کند؛ در واقع، کودکان با یک عملکرد معامله‌گر از تجمیع منابع و تقسیم مشارکتی آن جلوگیری می‌کردند؛ برای مثال، کودک شماره ۵ در جواب درخواست کودک شماره ۷ گفت:

«اگه از کاغذ رنگی سیاهت یه تیکه بدی، منم از صورتی بهت می‌دم؛ ولی اگه قرمز رو می‌خوای باید یه تیکه صورتی با یه تیکه سبز بدی؛ چون فقط من قرمز دارم و خیلی هم کمه».

این معامله‌گری در مواردی که ارتباط دوستی بین دو کودک وجود داشت، کم‌رنگ‌تر می‌شد و در این موارد «اشتراک‌گزینی منابع» صورت می‌گرفت.

گاهی پیش می‌آمد که کودکی به یکی از منابع نیاز مبرم داشت و دیگر کودکان از تقسیم منابع خود با او خودداری می‌کردند. در این موارد کودک یا قهر می‌کرد یا به گریه

انجام کار استفاده می‌کنند؛ ولی درنهایت، از او به‌منزله صاحب ایده‌پردازی نمی‌کنند؛ برای مثال، کودک شماره ۱۲ ایده‌ای درباره کاربردی کردن گلدان پلاستیکی نداشت. کودک شماره ۸ به پژوهشگر این چنین گفت:

«خانوم، من اول در گوش شما بگم می‌خوام چیکار کنیم که بعداً نگویم به فکر ما هم رسیده بود. من یه چیزی می‌گم بعد که من گفتم همه می‌گویند این که چیز خاصی نبود، خودمون بلد بودیم».

به‌طور کلی، در همه فعالیت‌های عملی انجام‌شده، تمسخر و قدرناشناسی عامل بیشترین دلخوری‌ها بود. کودکان یکدیگر را تمسخر می‌کردند و به کمکی که از دیگران دریافت می‌کردند، بی‌تفاوت بودند. در طول این فرایند یک‌ساله و در کل فعالیت‌های انجام‌شده، هیچ نوع قدردانی از سوی هیچ‌یک از کودکان انجام نگرفت. در عوض، در بیشتر مواقع از یکدیگر طلبکاری می‌کردند و در دوگانه حق - تکلیف همیشه خود را در طرف حق قرار می‌دادند.

در بعد ایده‌پذیری نیز موارد مشابهی وجود دارد؛ زمانی که برای انجام فعالیت عملی ایده‌ای از سوی یکی از اعضای تیم مطرح می‌شد، در بیشتر مواقع، سایر اعضای تیم به دلیل «هراس از تحقیر» در پذیرش ایده تردید می‌کردند. معمولاً کودک صاحب ایده تا پایان کار، توانایی خود در ایده‌پردازی و ناتوانی دیگران در این امر را به دیگر اعضای گروه گوشزد می‌کرد و نتیجه کار را محصول ایده خود می‌دانست؛ به همین دلیل، سایر اعضای تیم در مقابل ایده مطرح‌شده جبهه می‌گرفتند یا اعلام می‌کردند که این ایده به ذهن خود ما هم رسیده بود. روی دیگر هراس از تحقیر نیز همان هراس از قدرناشناسی است؛ در واقع، کودکان نگران بودند به این دلیل که ایده از آن فرد دیگری است، کل کاری که انجام می‌دهند در سایه آن ایده قرار گیرد و دیده نشود.

مشارکت در منابع

منابع کار مشارکتی مانند کاغذ، قیچی، چسب، شیشه مربا، گلدان، گل، مقوا، خط‌کش، مداد رنگی، نخ گونی و ... با دو

فعالیت تهیه روزنامه‌دیواری بازیافت، ۳ تیم شکل گرفت؛ قرار شد تیم اول مواد بازیافتی حاصل از تهیه صبحانه، تیم دوم مواد بازیافتی حاصل از تهیه ناهار و شام و تیم سوم مواد بازیافتی حاصل از تنقلات را شناسایی کنند و به این شیوه، بخشی از روزنامه‌دیواری مواد بازیافتی حاصل از خوراکی‌ها را تهیه کنند. یکی از این گروه‌ها هم در شناسایی مواد بازیافتی و هم در طراحی بخش محوله روزنامه‌دیواری با مشکل روبه‌رو شد و نتوانست محصول مدنظر را تولید کند؛ در نهایت، هر یک از اعضای تیم، دیگری را به کم‌کاری متهم می‌کرد و هیچ‌کدام مسئولیت این ناکامی را به عهده نمی‌گرفتند. در این میان، مفهوم پایانی این بخش یعنی «ناتوانی از چاره‌اندیشی» مطرح می‌شود؛ به این معنا که گرچه اعضای تیم از اینکه محصولی تولید نکرده‌اند، ناراضی‌اند، نمی‌توانند برای تغییر شرایط چاره‌اندیشی کنند و از طریق بازسازمان‌دهی کار یا کمک‌گرفتن، روند منفی کار را متوقف کنند.

نتیجه

این پژوهش به کودکان دختری پرداخته است که در همجواری یک فضای سبز ۲۰۰متری زندگی می‌کنند و برای گذران اوقات فراغت و ملاقات با دوستانشان مجبورند از این فضا استفاده کنند؛ زیرا خانواده‌های این کودکان اجازه دور شدن از خانه را به آنها نمی‌دهند. در این فضای سبز هیچ نیمکتی نیست. کف آن پیچک کاشته شده است و نمی‌توان داخل آن شد. تنها فضای کاربردی این فضای سبز، راهروی سنگفرش شده‌ای است؛ جایی که مادر بزرگ‌ها و کودکان آنجا می‌نشینند. این کودکان هیچ تصویری از اینکه می‌توانند کاری برای این فضای سبز انجام دهند، نداشتند. با ورود پژوهشگران به محله و آشناسدن با خانواده‌های ساکن در همجواری این فضای سبز، این فضا برای پژوهش انتخاب شد. در تعاملات ابتدایی با کودکان و خانواده‌هایشان مشخص شد آنها می‌خواهند فضای سبز بهتری داشته باشند. این خواستن آغاز فرایند مشارکت بود و بهبود این فضای سبز، هدف این مشارکت در نظر گرفته شد.

می‌افتاد و تنها در این زمان بود که کودکان دیگر حاضر به تقسیم منابع خود با او می‌شدند. در این پژوهش، عنوان «اشتراک به شرط التماس» برای این شرایط پیشنهاد شده است. اتمام فعالیت مشارکتی به وسیله کودکان چگونه است؟

مشارکت در محصول

در مبحث چگونگی اتمام کار مشارکتی، ابتدا، باید موضوع مشارکت در محصول مطرح شود. این محصول ممکن است یک نفع یا ضرر باشد. بهتر است این بحث با مثال شروع شود. یکی از کارهای مشارکتی تهیه روزنامه‌دیواری برای محله بود. قرار شد ۳ روزنامه‌دیواری یکسان برای محله آماده شود. با تمام توضیحاتی که ذکر آن در بخش‌های قبل آمد، ۳ روزنامه‌دیواری آماده و نام تهیه‌کنندگان روی آن درج شد. پس از اتمام کار، کودکان خواهان آن بودند که یکی از روزنامه‌ها را با خود ببرند؛ در صورتی که از قبل می‌دانستند قرار است روزنامه‌ها به منزله نتایج کار همه روی ۳ دیوار از دیوارهای محله نصب شود؛ ولی برای آنها درک‌شدنی نبود که آنچه تولید شده است قرار است در اختیار آنها قرار نگیرد و به منزله یک محصول کار جمعی به دیگران ارائه شود؛ در واقع، به نظر می‌رسد این کودکان به دلیل «درک نکردن منفعت مشترک»، مناقشه تقسیم ۳ روزنامه‌دیواری بین ۱۴ نفر را ایجاد کردند.

«ناتوانی در ارزیابی سهم» نیز از موارد ایجادکننده اختلال در اتمام مسالمت‌آمیز فعالیت مشارکتی بود. در طی فعالیت‌های مشارکتی انجام شده کودکان نمی‌توانستند سهمی را که در انجام فعالیت مشارکتی داشته‌اند، ارزیابی و بر مبنای آن ادعای سهم کنند؛ با این حال، به مرور زمان کودکان در تقسیم منابع عملکرد عادلانه‌تری پیدا کردند و توانستند سهم دیگران در انجام کار را نادیده نگیرند.

«نداشتن مسئولیت‌پذیری» نکته دیگر مبحث مشارکت در محصول است. همان گونه که ذکر شد، این محصول می‌تواند یک منفعت یا یک ضرر باشد. گاهی فعالیت مشارکتی به نتیجه نمی‌رسید و محصولی تولید نمی‌شد؛ برای مثال، در

یافته‌های وارمینگ (2018)، کیلی (2016) و بردی (2007) تطابق دارد.

با این حال، نکته مهم این است که کودکان ترجیح می‌دهند کنار یکدیگر باشند ولی به‌طور فردی کارشان را به انجام برسانند. ما این وضعیت را «جمع‌طلبی غیرمشارکتی» نام نهاده‌ایم؛ در واقع، گرچه در هر جلسه انجام کار مشارکتی بین کودکان تنش‌هایی ایجاد می‌شد که گاهی سبب خشونت فیزیکی هم می‌شد و کودکان واقعاً مایل نبودند با یکدیگر کار مشترک انجام دهند، از کار کنار یکدیگر لذت می‌بردند و مشتاقانه خواهان آن بودند که در قالب یک جمع و نه یک تیم، کارشان انجام دهند. در این زمینه، شورای اروپا، از حامیان مبحث مشارکت کودکان، مزیت‌های زیر را برای توانمندسازی کودکان در انجام کار مشارکتی مطرح می‌کند:

- کودکان یاد می‌گیرند بخشی از یک گروه باشند و این موضوع تأثیر مثبتی بر روابط بین کودکان دارد.

- کودکان مهارت‌های مهم شخصی و اجتماعی‌شان مانند روش‌های حق‌مناقصه، تصمیم‌سازی و ارتباط را توسعه می‌دهند (38: Desai & Goel, 2018)؛ در واقع، می‌توان انتظار داشت با توانمندسازی کودکان در امر مشارکت، تنش‌های حاصل از کار مشارکتی کاهش یابد و کودکان به‌سوی انجام کارهای تیمی سوق پیدا کنند.

از دیگر نتایج مهم این پژوهش، مبحث مرزبندی‌های جنسیتی است. اینگونه به نظر می‌رسد که تفکیک پررنگ حوزه‌های فعالیت زندگی روزمره بر مبنای جنس، مانع شکل‌گیری الگوهای مشارکتی در خانواده می‌شود؛ در واقع، این قضیه موجب می‌شود حوزه فعالیت مشترک پدر و مادر خانواده به حداقل رسانده شود و کودکان نتوانند نمونه‌ای از کار مشترک را در زندگی روزمره تجربه کنند. شاید اینگونه به نظر برسد که پدر و مادر خانواده در یک فرایند همکاری مبنای تقسیم کار می‌کنند و کارهای زنانه خانه را زن و کارهای مردانه را مرد انجام می‌دهد؛ اما یادآوری این نکته مهم است که مهم‌ترین اصل مشارکت، داوطلبانه بودن آن است و معمولاً در یک کار مشارکت مبنای تقسیم کار از پیش

ایده‌های کودکان درباره این فضای سبز مبنای طراحی ۸ فعالیت عملی مشارکتی شدند و انجام این فعالیت‌ها در طول حدود یک سال میسر شد. نکته مهم آن است که همه فرصت پژوهشگران در این محله به انجام فعالیت‌های مشارکتی محدود نبود؛ بلکه زمان زیادی از حضور در محله، تنها به بازی با کودکان صرف می‌شد. از خلال همه مشاهده‌ها، گفتگوها و مصاحبه‌ها نتایج زیر به دست آمدند:

از مهم‌ترین نتایج این پژوهش آن است که مشارکت برای کودکان مطالعه‌شده معنادار نیست. آنها ترجیح می‌دهند کارشان را به‌تنهایی به سرانجام برسانند. در مدرسه، کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، کلاس‌های فوق برنامه، خانواده و فامیل، مشارکت تمرین نمی‌شود و کار انفرادی بر کار مشارکتی اولویت دارد؛ در واقع، مشارکت در برنامه‌های تحصیلی و همچنین در ساختارهای رسمی و غیررسمی جایگاهی ندارد؛ در حالی که، مطابق ادعای جووانا کیلی عملکرد پذیرفتنی کودکان در فعالیت‌های مشارکتی به این دلیل است که در کشورهای غربی ساختارهای مرتبط با مشارکت عمومی کودکان در فرایندهای تحصیلی و آموزش‌های مدنی پیاده‌سازی شده است (33: Kiili, 2016). در این زمینه، فیل ترزدر، ارائه‌دهنده الگوی درجات مشارکت کودکان نیز تأکید می‌کند که گرچه مشارکت کودکان مهم است، نمی‌توان پروژه‌ها را به‌طور مستقیم بر مبنای نظر کودکان تعریف کرد و نیاز است کودکان در این زمینه توانمند شوند (10: Treseder, 1997) و نهادها نقشی کلیدی در این توانمندسازی دارند (11: Tisdall et al., 2014).

به نظر می‌رسد معنادار نبودن مشارکت به‌طور خاص‌تر در معنادار نبودن مشارکت نزد والدین ریشه دارد؛ در واقع، احتمالاً والدین این کودکان نیز عملکردی غیرمشارکتی دارند. افزون بر این، به احتمال زیاد این والدین برای کودکان مسئولیتی اجتماعی متصور نیستند؛ از این‌رو، آموزش والدین در درپیش گرفتن رویکرد و عملکرد مشارکتی و همچنین پذیرش اهمیت مشارکت مدنی کودکان بسیار مؤثر است. این ادعا با

متن غیررسمی زندگی و در موقعیت‌های ارتباطی تجربیات معمول زندگی می‌آموزند (Delanty, 2003: 602).

برنادین بردی هم معتقد است تمرین مشارکت در مقیاس‌های کوچک، ظرفیت انجام کار مشارکتی را افزایش می‌دهد؛ اما ادعا می‌کند که تمرین مشارکت به‌طور غیررسمی زمانی نتیجه بهتری به‌همراه می‌آورد که ساختاری رسمی برای مشارکت تعریف شده باشد؛ زیرا تنها از این طریق است که مشارکت کودکان بر فرایندهای تصمیم‌سازی مؤثر واقع می‌شود (Brady, 2007: 39 - 40).

تعریف هدف مشخص برای مشارکت، نکته کلیدی دیگر است. روث سینکلیر (2004) معتقد است برای تحقق مشارکت واقعی کودکان لازم است مشارکت کودکان تنها به‌منزله یک ارزش اضافه‌شده به فرایند تصمیم‌گیری دیده نشود؛ بلکه نیاز است برای مشارکت کودکان هدف مشخصی تعریف و درنهایت، فعالیت مشارکتی کودکان ارزیابی شود. در این پژوهش نیز همه این فعالیت‌های مشارکتی به این امید انجام شد که با همه آنچه کودکان ساخته‌اند، آن فضای سبز زیباتر شود؛ درواقع، قرار بود مسئولان شهرداری منطقه ۳ اصفهان طی یک مراسم به این فضای سبز دعوت شوند و از نزدیک شاهد تلاش‌های کودکان برای بهبود این فضا باشند تا شاید قانع شوند امکاناتی را به پارک اضافه کنند. تدوین نامه به شهردار منطقه، آخرین فعالیت مشارکتی بود. کودکان این نامه را تدوین کردند و امضاهای نامه را نیز خودشان از کودکان دیگر گرفتند؛ ولی با خبر بیماری کرونا این فرایند به تعویق افتاده است. اصل کلام اینکه، در صورتی که کودکان بدانند برای چه چیزی تلاش می‌کنند، مشارکتی‌تر رفتار خواهند کرد.

ناتوانی در قدرشناسی و به رسمیت شناختن سهم دیگران، از موانع مهم شکل‌گیری کار مشارکتی است. کودکان حس می‌کردند در صورتی که از دیگران تشکر کنند یا سهم دیگران در انجام کار را به رسمیت بشناسند، سهم خودشان را از دست خواهند داد؛ درواقع، یک حس ناامنی دائمی در این کودکان وجود داشت: حس نادیده گرفته شدن و حس از دست

تعیین شده نیست؛ ولی در تقسیم کار زنانه و مردانه، وجه داوطلبانه بودن چندان پررنگ نیست. ازسوی دیگر، شکل مطلوب خانواده‌های امروزی یعنی خانواده با دو فرزند دختر و پسر، این قضیه را تشدید می‌کند. بر مبنای پژوهش انجام‌شده در خانواده‌های با فرزندان ناهمجنس، تعریف کار مشترک برای فرزندان بسیار دشوارتر از زمانی است که فرزندان از یک جنس باشند. تأثیر تقسیم کار جنسیتی در خانواده بر شکل‌نگرفتن الگوهای رفتاری مشارکتی در پژوهش ثقفی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۰) نیز تأیید شده است.

اهمیت و تأثیرگذاری تمرین مشارکت، از دیگر نتایج مهم این پژوهش است. در طول یک سال پژوهش همراه با کودکان، آنچه واضح بود تأثیر تمرین مشارکت بر بهبود عملکرد کودکان در فعالیت مشارکتی بود. در ابتدای کار، پژوهشگر تقسیم کار فعالیت‌های مشارکتی را انجام می‌داد؛ ولی با گذشت زمان خود کودکان توانستند تقسیم کار را انجام دهند. تنش‌ها، منفعت‌طلبی‌ها و تکروری‌ها به مرور زمان کمتر شد و کودکان توانستند با کودکان دیگری که دوستشان نبودند، یک گروه تشکیل دهند و وارد فرایند مشارکت شوند. راجر هارت، طراح نردبان مشارکت کودکان، معتقد است اعتمادبه‌نفس درگیرشدن در جامعه به‌طور تدریجی و از طریق تمرین حاصل می‌شود؛ به همین دلیل، کودکان به فرصت‌هایی نیاز دارند که این درگیرشدن را تمرین کنند تا بتوانند در تصمیم‌گیری برای موارد مؤثر بر زندگی یا اجتماع آنها مشارکت کنند (Hart, 1992: 5). این یافته با نظریه دیلانسی که شهروندی را فرایند یادگیری می‌داند، هماهنگی دارد.

دیلانسی مفهوم شهروندی فرهنگی را مقابل شهروندی انضباطی (عضوشدن در جامعه و حکومت) قرار می‌دهد و معتقد است نظریه‌پردازی درباره شهروندی فرهنگی به‌منزله فرایند یادگیری این مزیت را دارد که تمرکز را ازسوی مبحث عضوشدن در یک جامعه به‌سوی تجربیات مشترک، فرایندهای شناختی، اشکال ترجمان فرهنگی و گفتمان توانمندسازی سوق می‌دهد؛ درواقع، صحبت بر سر آن است که شهروندان شهروندی را در

درواقع، این یافته‌ها بیان‌کننده این موضوع‌اند که مشارکت به تمرین و ممارست نیاز دارد و همان‌گونه که ذکر شد، با تمرین در بازه یک‌ساله، کودکان عملکرد مشارکتی تری از خود بروز دادند و توانمندسازی کودکان در زمینه مشارکت می‌تواند بسیار نتیجه‌بخش باشد.

پیشنهادها

بازتعریف نقش کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان درباره شهر و شهرداری: کانون‌های پرورش مراکز هستند که قادرند با بازتعریف نقش خود، نقش کودکان و نوجوانان را در شکل‌دهی به شهر افزایش دهند. این مراکز با تعریف کلاس‌های محله‌پژوهی می‌توانند کودکان را نسبت به شهر و محله حساس کنند. تمرین مشارکت می‌تواند از همین کلاس‌های محله‌پژوهی آغاز شود.

فعال‌سازی مساجد در حوزه محیط زیست: در حال حاضر، فعال‌ترین مراکز در همه محله‌های شهر اصفهان مساجدند؛ این مساجد برای کودکان و ساکنان محله دوره‌های آموزشی متنوعی را برگزار می‌کنند. با مذاکره با سازمان ارشاد می‌توان نسبت به تعریف دوره‌های محیط‌زیستی برای کودکان و ساکنان محله اقدام کرد.

تجهیز یک مکان در محله‌ها برای بازی‌های محله‌ای: بازی و سرگرمی اولین فعالیتی است که می‌تواند مقاومت مردم در تعامل با یکدیگر را کاهش دهد و زمینه را برای همکاری بیشتر ساکنان فراهم کند؛ از این‌رو، تجهیز یک فضای محلی در محله‌ها برای بازی بسیار راهگشاست.

ایجاد نمادهای مشارکت در محله‌ها: در همه محله‌ها فضاهایی وجود دارند که می‌توان برای بهبود وضعیت آنها از مردم و به‌ویژه کودکان کمک گرفت؛ برای مثال، بعضی از دیوارهای محله می‌توانند با رضایت مالک و با تسهیلگری شهرداری به وسیله ساکنان محله و کودکان به‌طور مشارکتی نقاشی شوند. موارد این‌چنینی با گذر زمان به نمادهای محله تبدیل می‌شوند و می‌توانند گامی آغازین برای تمرین مشارکت باشند.

دادن سهم. در گفتگوهای انجام‌شده با کودکان، متوجه شدیم تشکر کودکان از پدران و مادرانشان نیز بیشتر حالت مناسبی دارد و کودکان آنچه را پدران و مادرانشان انجام می‌دهند، وظیفه اجباری آنها می‌دانند. به نظر می‌رسد احتمالاً تسلط ساختارهای اجباری بر زندگی افراد جامعه موجب شده است افراد لزومی برای قدرشناسی از دیگران حس نکنند.

آشناگزینی که در قسمت یافته‌ها درباره آن صحبت شد، مانع جدی دیگر در مسیر مشارکت است. به نظر می‌رسد کودکان به هرکسی که نمی‌شناسند، مشکوک‌اند و نمی‌توانند با او وارد فعالیت مشترک شوند. نکته جالب‌توجه اینکه کودکان با سن کمتر حساسیت کمتری به ورود به همکاری با افراد غیرآشنا داشتند. به نظر می‌رسد بخشی از تمایل به آشناگزینی از مسئله اعتماد ناشی شود؛ درواقع، آشنایی برای افراد سطوحی از اعتماد را فراهم می‌کند که در فرایند انجام فعالیت مشارکتی ضروری است.

در سطحی بالاتر، نتایج این پژوهش از زاویه مکتب‌کنش متقابل نمادین توضیح داده می‌شود. این مکتب، به‌منزله یکی از اصلی‌ترین ریشه‌های روش اقدام‌پژوهی، واقعیت را ساخته و پرداخته کنشگران اجتماعی می‌داند و معنا را حاصل موقعیت اجتماعی و نه ذهن، قلمداد می‌کند (ریترز، ۱۳۸۶: ۲۷۷)؛ از این‌رو، معنادار نبودن مشارکت نزد کودکان نشان می‌دهد موقعیت‌های اجتماعی که کودکان در آنها قرار دارند، ابعاد مشارکتی ندارند؛ به همین دلیل، می‌توان انتظار داشت با ایجاد موقعیت‌های اجتماعی مشارکتی، مشارکت نزد کودکان معنادار شود. این انتظار با توجه به فرض بلومر درباره فرایند تفسیری، منطقی به نظر می‌رسد. بلومر معتقد است افراد در برخورد با نشانه‌ها در جریان یک فرایند تفسیری، معانی را جرح، تعدیل و کنترل می‌کنند (کرایب، ۱۳۹۱: ۱۰۹)؛ درواقع، انسان توانایی آن را دارد که در موقعیت‌های جدید معانی جدیدی خلق کند.

درنهایت، نکته مهم اینکه گرچه بیشتر مفاهیم به‌دست‌آمده محتوایی منفی دارند، این موضوع به این معنا نیست که کودکان به‌دلیل عملکرد غیرمشارکتی در مظان اتهام‌اند؛

بهره‌گیری از مشارکت کودکان؛ نمونه موردی: محله ۷ منطقه ۲۱ شهرداری مشهد، پایان‌نامه دوره کارشناسی ارشد هنر، دانشگاه بین‌المللی امام رضا (علیه‌السلام)، دانشکده هنر و معماری اسلامی، گروه هنر، مشهد.

بحری مقدم، ع. و یوسفی فر، ش. (۱۳۹۲). «عوامل اجتماعی - فرهنگی در شکل‌گیری محله در شهر ایرانی - اسلامی و کارکردهای آن»، *تاریخ و تمدن اسلامی*، د ۹، ش ۱۷، ص ۱۱۶-۱۰۱.

بشیریه، ح. (۱۳۸۶). *عقل در سیاست، سی‌وپنج گفتار در فلسفه، جامعه‌شناسی و توسعه سیاسی*، تهران: نگاه معاصر.

پیران، پ. (۱۳۷۶). «شهر شهروندمدار ۳»، *اطلاعات سیاسی - اقتصادی*، ش ۱۲۶ و ۱۲۵، ص ۳۲-۳۹.

پیران، پ. (۱۳۸۱). «شورا در ایران: نگاهی آسیب‌شناسانه»، *فصلنامه رفاه اجتماعی*، د ۲، ش ۵، ص ۱۰۲-۷۳.

پیران، پ. (۱۳۸۲). «سیاست اجتماعی، توسعه اجتماعی و ضرورت آن در ایران؛ نقد و بررسی سند کپنگهاگ».

فصلنامه رفاه اجتماعی، د ۳، ش ۱۰، ص ۱۵۴-۱۲۱.

پیران، پ. (۱۳۹۶). «مشارکت‌گریزی ایرانیان. خروج از چنبره

تاریخی مشارکت‌گریزی ایرانیان»، *نشریه چشم‌انداز ایران*، ش ۱۰۵، ص ۱۳۳-۱۳۱.

تابان تراشکار، س. و پرتوی، پ. (۱۳۹۸). «مؤلفه‌های مؤثر بر

مشارکت کودکان در فرایند تهیه و اجرای طرح‌های

توسعه محله‌ای؛ مطالعه موردی: محله سرشور مشهد».

فصلنامه مطالعات شهری، د ۸، ش ۳۰، ص ۲۸-۱۷.

ثقفی نژاد، م؛ پورکسمایی، م. و فلاحی گیلان، ر. (۱۳۹۰). «تأثیر

ساختار قدرت در خانواده بر مشارکت سیاسی و

اجتماعی زنان؛ مطالعه موردی: زنان ۱۵-۲۹ سال

منطقه ۲ و ۱۸ شهر تهران»، *مطالعات جامعه‌شناختی*

ایران، د ۱، ش ۲، ص ۴۰-۲۹.

جین کیلی، م. (۱۳۹۶). *درآمدی بر مطالعات کودکی*، ترجمه:

علیرضا کرمانی، تهران: ثالث.

ایجاد گلدان‌های اشتراکی در گوشه‌های پنهان محله: در محله‌ها به‌طور معمول گوشه‌های پنهانی و بدون کاربرد وجود دارند که گاهی بر امنیت تأثیر می‌گذارند. شهرداری می‌تواند با ارائه یک اطلاعیه از ساکنان واحدهای همسایگی بخواهد در صورتی که ۳ همسایه برای یک مکان واحد درخواست دهند، برای آن مکان یک گلدان بسازد و یک درخت برای آن تأمین کند؛ با این شرط که مسئولیت آب‌دهی به درخت بر عهده درخواست‌دهندگان باشد. به این شیوه، هم سبزی‌نگی محله افزایش می‌یابد و هم زمینه تمرین مشارکت فراهم می‌شود.

قدردانی

در انتها، لازم است از مادران همراه و کودکان مسئولیت‌پذیر محله سنبلستان اصفهان سپاسگزاری کنیم؛ مادرانی که به ما اعتماد کردند و کودکانی که ما را در دایره هم‌بازی‌هایشان پذیرفتند. امیدواریم این همراهی ادامه پیدا کند و این محله در زمینه مشارکت کودکان در بهبود محیط زیست، الگویی برای سایر محله‌ها شود.

منابع

آجودانی، م. (۱۳۸۷). *مشروطه ایرانی*، تهران: اختران.

اشرف، الف. (۱۳۵۳). «تحقیق در مسائل ایران: ویژگی‌های

تاریخی شهرنشینی در ایران - دوره اسلامی»، *نامه*

علوم اجتماعی، ش ۴، ص ۴۹-۷.

ایمانی جاجرمی، ح. (۱۳۸۴). «ویژگی‌های تاریخی - فرهنگی

و تحولات معاصر مدیریت محله شهری در ایران؛

مطالعه موردی: شهرداری محله در تربیت حیدریه».

نامه انسان‌شناسی، د ۴، ش ۸، ص ۲۹-۱۷.

باستانی، س. (۱۳۸۷). «بررسی سرمایه اجتماعی شبکه در ۱۰

محله تهران: بررسی جایگاه روابط محلی در

شبکه‌های اجتماعی»، *مجله مطالعات اجتماعی ایران*،

د ۲، ش ۲، ص ۷۴-۵۵.

باغبان‌نژاد، الف. (۱۳۹۴). *توسعه محلات شهری خلاق با*

- حاتمی، ز. (۱۳۹۵). *تاریخی کودکی در ایران (از آغاز عصر ناصری تا پایان دوره رضاشاه)*، تهران: علم.
- حبیبی، م. (۱۳۸۲). «چگونگی الگوپذیری و تجدید سازمان استخوان‌بندی محله»، *نشریه هنرهای زیبا*، ش ۱۳، ص ۳۲-۳۹.
- حبیبی، م؛ عزتیان، ش. و محقق‌نسب، ع. (۱۳۹۷). «آموزه‌های مشارکت کودکان در فرایند طراحی فضای شهری دوستدار کودک»، *فصلنامه مطالعات شهری*، د ۸، ش ۲۹، ص ۱۱۱-۱۲۰.
- حقیقی‌بروجنی، س. و فیضی، م. (۱۳۹۰). «نقش مشارکت کودکان در طراحی منظرهای شهری؛ مورد مطالعاتی: پارک‌های محلی»، *نشریه معماری و شهرسازی ایران*، د ۲، ش ۳، ص ۳۷-۴۶.
- رفیعیان، م؛ عسگری‌زاده، ز. و فرزاد، م. (۱۳۹۲). *مطلوبیت سنجی محیط‌های شهری: نگرشی تحلیلی در سنجش کیفیت محیط شهری، رویکردها، شاخص‌ها و روش‌ها*. تهران: شهر.
- رهنمایی، م. (۱۳۸۸). «دولت و شهرنشینی در ایران؛ مبانی و اصول کلی نظریه توسعه شهر و شهرنشینی در ایران»، *جغرافیا و برنامه‌ریزی منطقه‌ای*، د ۱، پیش‌شماره پاییز و زمستان، ص ۱۶۵-۱۴۳.
- رهنمایی، م؛ فرهودی، ر. قالیباف، م. و هادی‌پور، ح. (۱۳۸۶). «سیر تحول ساختاری و عملکردی محله در شهرهای ایران»، *نشریه جغرافیا*، د ۵، ش ۱۲ و ۱۳، ص ۱۹-۴۳.
- ریتزر، ج. (۱۳۸۶). *نظریه‌های جامعه‌شناسی در دوران معاصر*، ترجمه: محسن ثلاثی، تهران: علمی.
- سجادی، ژ؛ یارمادی، ک. کانونی، ر. و حیدری، م. (۱۳۹۶). «نقش حکمروایی شایسته در ارتقای کیفیت محیط زیست شهری از دیدگاه ساکنان؛ مطالعه موردی: محله باغ‌فردوس منطقه یک شهر تهران»، *دوفصلنامه*
- پژوهش‌های بوم‌شناسی شهری، د ۸، ش (۱) ۱۵، ص ۹۷-۱۱۰.
- عظیمی، ن. (۱۳۸۱). *پویش شهرنشینی و مبانی نظام شهری، تهران: نیکا*.
- علوی‌تبار، ع. (۱۳۷۹). *بررسی الگوهای مشارکت شهروندان در اداره امور شهرها*، تهران: سازمان شهرداری‌های کشور.
- کرایب، ی. (۱۳۹۱). *نظریه‌های اجتماعی مدرن از پارسونز تا هابرماس*، ترجمه: عباس مخبر، تهران: آگه.
- کورسارو، و. الف. (۱۳۹۳). *جامعه‌شناسی کودکی*، ترجمه علیرضا کرمانی و مسعود رجبی‌اردشیری، تهران: ثالث.
- منصوری، الف. و قره‌بیگلو، م. (۱۳۹۰). «کیفیت فضای باز شهری در تعامل با کودکان»، *مطالعات شهر ایرانی - اسلامی*، د ۲، ش ۶، ص ۶۳-۷۲.
- نوروزی، ر. و بهمن‌پور، ه. (۱۳۹۲). «معیارهای طراحی محله پایدار با تأکید بر ارزش‌های زیست‌محیطی»، *مجله معماری و شهرسازی پایدار*، د ۱، ش ۲، ص ۸۰-۶۵.
- همایون‌کاتوزیان، م. (۱۳۸۵). *تضاد دولت و ملت، نظریه تاریخ و سیاست در ایران*، ترجمه علیرضا طیب، تهران: نشر نی.
- همایون‌کاتوزیان، م. (۱۳۸۶). *دولت و جامعه در ایران، اقتراض قاجار و استقرار پهلوی*، ترجمه حسن افشار، تهران: مرکز.
- Brady, B. (2007) Developing children's participation: lessons from a participatory it projec. *Children & Society Journal*, 21: 31-41.
- Delanty, G. (2003) Citizenship as a learning process: disciplinary citizenship versus cultural citizenship. *Journal of Lifelong Education*, 22 (6): 597-605.
- Desai, M. & Goel, Sh. (2018) *Child Rights Education for Participation and Development*. Singapore: Springer.
- Hart, R. A. (1992) *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*, Florence: Unicef International Child Development Centre.
- Kiili, J. (2016) Children's public participation, middle-class families and emotions. *Children & Society Journal*, 30: 25-35.
- Phillips, B. (2004) Re-Generation games: The politics

- of childhood in urban renewal. *Community Development Journal*, 39 (2): 166-176.
- Sinclair, R. (2004). Participation in practice: making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society Journal*, 18: 106-118.
- Speak, S. (2000) Children in urban regeneration: foundations for sustainable participation. *Community Development Journal*, 35 (1), 31-40.
- Sutton, Sh. E. & Kemp, S. (2002) Children as parents in neighborhood placemaking: lessons from international design chrettes. *Journal of Environmental Psychology*, 22: 171-189.
- Tisdall, E. K. M. Gadda, A. M. & Butler, U. M. (2014) *Children and young people's participation and its transformative potential*. Brazil: The International Center for Research and Policy on Childhood.
- Treseder, Ph. (1997) *Empowering children and young people training manual: Promoting involvement in decision-making*. London: Save the Children UK.
- United Nations. (2020) What does the un mean by 'youth' and how does this definition differ from that Given to Children? <https://www.un.org/development/desa/youth/what-we-do/faq.html>. 2020/02/03
- Warming, H. (2018) Trust and power dynamics in children's lived citizenship and participation: the case of public schools and social work in denmark. *Children & Society Journal*, 33 (4): 333-346.