

الزامات و چالش‌های اجرایی و اخلاقی پژوهش با کودک: ارائه نمونه الگوی مشارکتی برای پژوهش در حوزه جنسیت

عقیله سادات موسوی جهان آبادی*

زهرا طیبی**، بهروز مهram***

مرتضی مدرس غروی****

چکیده

در دهه‌های اخیر، رویکردی در بررسی دوره کودکی و پژوهش راجع به کودک، به وجود آمده است که در آن کودک به عنوان مشارکت‌کننده‌ای فعال جهت فهم موضوعات و مسائلی که مرتبط با وی می‌باشند، در نظر گرفته شده است؛ این رویکرد در تقابل با نگاهی است که کودک را عضو منفعل پژوهش می‌داند. این رویکرد مشارکتی البته با چالش‌ها و مسائل اجرایی و اخلاقی پژوهش با کودکان روبروست. مقاله حاضر این چالش‌ها را مورد بررسی و تدقیق قرار می‌دهد و با ارائه پیشنهادات و راهکارهایی، راه را برای رویکرد مشارکتی بررسی کودک ممکن می‌سازد. همچنین در مقاله حاضر، نمونه یک پژوهشی کیفی با مدل مشارکت فعال با کودک در راستای فهم کودکان از جنسیت معرفی می‌گردد. در این پژوهش، ساخت ابزارهای مشارکت‌دهنده کودک برای انجام مصاحبه نیمه ساختاریافته با کودک مدنظر قرار گرفته است.

کلیدواژه‌ها: پژوهش، کودک، روش‌شناسی، جنسیت.

* دانشجوی دکتری روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، ag_mo27@stu.um.ac.ir

** دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسئول)، tabibi@um.ac.ir

*** دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، bmahram@um.ac.ir

**** دانشیار روان‌شناسی بالینی، مرکز تحقیقات روانپزشکی و علوم رفتاری، دانشگاه علوم پزشکی مشهد، modaresm@mums.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۳/۱۵، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۶/۱۷

۱. مقدمه

بررسی دوره کودکی به خودی خود واجد اهمیت بسیاری است، یکی از این لحاظ که کودک به همان نسبت و حتی بیشتر وضع روانی بزرگسالان را تبیین می کند تا بررسی بزرگسال، وضع روانی کودکی را؛ همچنین برای اینکه کودک دارای رشد سریع و همه جانبه ای است که او را مواجه با تکالیف و مسائل پیچیده ای می کند و بزرگسالان را با چالش های زیادی در فهم و مراقبت از کودک روبرو می سازد. نظریه پردازان رشد (برای مثال Freud, 1989; Kleeman, 1976; Schweinhart, L. J., Mcnair, S., Barnes, H., & Lerner, A. M., 1993; Maccoby, 1988) از طریق مشاهده یکطرفه کودک یا گفت و گو با مراقبین به بررسی کودکان پرداخته اند. در این روش ها کودک مشارکت کننده ای منفعل است که تحت مشاهده و بررسی قرار می گیرد. اما آیا خود کودک نیز می تواند مشارکت کننده ای فعال در انجام پژوهش باشد؟

شایستگی کودکان برای مشارکت در پژوهش و بیان افکارشان برای مدت مدیدی مورد تردید قرار داشت (Einarsdottir, 2007:199; Mathews, 2003: 266)، اما روش های کیفی و سایر روش های جمع آوری داده توجه محققین را به امکان جست و جوی درون کودکان باز کرد (Einarsdottir, 2007: 199)؛ این امکان جدید، انگیزه ای است که پژوهش حاضر در حوزه جنسیت نیز از آن بهره برده است. در پژوهش حاضر با استفاده از رویکرد کیفی تلاش شده است تا خود کودکان از فهم درونیشان از جنسیت سخن بگویند. نتایج پژوهش حاضر در حوزه جنسیت در مقاله ای با عنوان فهم کودکان ۳ تا ۶ ساله شهر مشهد درباره زنانگی در دو عرصه خصوصی و عمومی (موسوی، طبیعی، مهرا، مدرس، ۱۳۹۷) ارائه گردیده است؛ متنها در مقاله حاضر به روش شناسی مورد استفاده در پژوهش با کودک در حوزه جنسیت و ساخت ابزارهایی جهت مشارکت فعال کودکان در این حوزه پرداخته می شود.

این امکان تازه، در راستای تغییر مهمی است که در چند دهه اخیر در نگرش به کودکان اتفاق افتاده است. کودک را به دو گونه می توان نگریست: فردی بزرگسال نشده که فاقد صلاحیت های لازم به عنوان عضو مؤثری در اجتماع است، یعنی به صورت در حال بزرگسالی شدن؛ یا کودک به عنوان یک موجود کافی و وافی که به اندازه لازم دارای صلاحیت و توانمندی است و عضوی قابل توجه و مهم در جامعه و شهروندی است که حقوق خود را دارد (Holloway and Valentine, 2002; Qvortrup et al., 1994, 2004) به نقل از

(Einarsdottir, 2007: 199-200). تا زمانی که چندین دور کودک همانند برخی گروه‌های جامعه همچون گروه‌های نژادی یا برخی اقلیت‌هایی در نظر گرفته می‌شد که حقوق متفاوتی از بدنه اصلی اجتماع دارند و در نتیجه امکان مشارکت و حضور آن‌ها وجود نداشت. با تغییر نگرش‌های اجتماعی که خصوصاً در دهه ۹۰ میلادی رخ داد (Lee, 2001: 38)، در مورد کودکان نیز دیدگاه‌ها تغییر کرد. جنبش حقوق بشر بر اینکه کودکان حق دارند تا درباره عقاید خود و مسائل مربوط به خودشان نظر دهند، تأکید ویژه‌ای دارد (Freeman, 1998: 435). قراردادهای حقوق کودک در سازمان ملل در سال ۱۹۸۹ به کودکان حق مشارکت در تصمیم‌گیری‌هایی را داد که بر شرایط زندگی‌شان اثر می‌گذارد (خصوصاً بند شماره ۱۲ که بیان می‌نماید کودکان این حق را دارند تا نظراتشان را راجع به تصمیماتی که بر آن‌ها اثر گذارست بیان نمایند و به آن‌ها گوش داده شود و بند ۱۳ که می‌گوید کودکان حق کاوش، گرفتن و سهمیدن در اطلاعات را دارند). (the United Nations Conventions on the Rights of the Child, 1989; Children's Act, 2004). حالا کودکان افرادی هستند که می‌توانند در مورد خودشان و هر تصمیمی که بر زندگی آن‌ها اثرگذار است نظر بدهند و مشارکت نمایند (Einarsdottir, 2007: 200; Graham, A. & R. Fitzgerald, 2010: 148; Stuart, J. & Barnes, J; 2005: 28; Gallacher, L. A. & Gallagher, M.; 2008: 504). پژوهش‌ها نشان دادند کودکان افراد آگاه قابل اعتمادی هستند که اطلاعات ارزشمند و مفیدی ارائه می‌کنند (Einarsdottir, 2007: 201)، این آگاهی به این معنا در نظر گرفته می‌شود که کودکان همانند سایر افراد آگاه‌ترین افراد به درون خود هستند و در نتیجه بهترین کسانی هستند که می‌توانند از مسائل مرتبط با خود صحبت نمایند. ماتیوز (Mathews, 2003: 39) معتقد است مشارکت کودکان، عنصر اخلاقی ضروری هر جامعه دموکراتیک است که کیفیت زندگی را افزایش می‌دهد؛ آن‌ها را قدرتمند می‌سازد، به زیستی روانی - اجتماعی را توسعه می‌دهد و حسی از عضویت و مشمول بودن را برای آن‌ها ایجاد می‌نماید. زیربنای این باور این است که نیاز به بازشناسی و احترام از نیازهای ضروری هر انسانی است و این دو امری هستند که از طریق مشارکت دادن افراد به آن‌ها داده می‌شود و رشد مثبت و به زیستی کودکان را فراهم می‌آورد (Graham & Fitzgerald, 2010: 137). مشارکت کودکان در بدنه تحقیق، خصوصاً در پژوهش کیفی که کودکان را دعوت به گفت‌وگو می‌نماید بسیار حیاتی است، چراکه زمینه‌ساز حضور دیدگاه‌ها و تجارب کودکان در خط‌مشی‌های مرتبط با آن‌ها می‌شود و نتایج مؤثرتری را به بار می‌آورد. یکی از بهترین و مهم‌ترین شیوه‌های آن،

تحقیق "با" کودکان است و نه "بر" و "راجع به" آن‌ها (Smart & Neale & Wade, 2001: 136; Graham & Fitzgerald, 2010: 65). در حوزه جنسیت نیز علیرغم تحقیقات بیشماری که درباره تحول جنسیت و هویت جنسی در کودکان انجام شده است اما پیشینه پژوهش کمترین اطلاعات را درباره فهم خود کودکان از جنسیت و محتوای آنچه جنسیت است، دارد (Twenge, 1997: 307). درحالی که دوره کودکی، اصلی‌ترین دوره شکل‌گیری هویت جنسی است.

برای پژوهش با کودک لازم است تا کودکان به اندازه کافی شنیده شوند و مشارکت داده شوند. برای مشارکت دادن کودکان بایستی از روش‌های مشارکتی (participatory methods) استفاده کرد (Prout & James, 1990: 15-19). هیل، دیویس، پرات و تیزدل (Hill, Davis, 2004: 82) تعریف ذیل را از مشارکت ارائه می‌کنند: "مشارکت به معنای درگیر کردن مستقیم کودکان، به صورت فردی یا جمعی، در تصمیم‌گیری راجع به موضوعاتی است که زندگی‌شان را تحت تأثیر قرار می‌دهد". برای درگیر شدن در این مشارکت فعالانه باید بتوان به کودکان گوش داد و آن‌ها را شنید. گوش دادن فرایندی فعال است که هم کودک و هم بزرگسال را درگیر بحث راجع به معانی می‌کند. این فرایند لزوماً فقط به معنای تبادل کلامی نیست بلکه کودکان به صد زبان سخن می‌گویند پس باید به صد زبان آن‌ها را شنید. گوش دادن مرحله‌ای ضروری در مشارکت دادن کودک است (Clark, 2005: 493). تذکر این نکته در اینجا (Edwards, Gandini & Foreman, 1998) ضروری است که مشارکت البته فقط به معنای شنیدن و گوش دادن به صدای کودکان و دسترسی به دیدگاه‌ها، تجارب، ترس‌ها، اشتیاق‌ها و تردیدهایشان نیست؛ بلکه مشارکت مسیری است برای کشف کودکان و مذاکره با آن‌ها راجع به اینکه کیستند و جایگاهشان در جهان کجاست (Graham & Fitzgerald, 2010: 135). بدین منظور برای فهم جنسیت در نگاه آن‌ها نیز خود کودکان باید با زبانی که متعلق به آن‌هاست و با میزان فهمی که از جنسیت دارند سخن بگویند.

از سوی دیگر از آنجایی که کودکان از بزرگسالان متفاوت هستند بایستی برای فهم نگاهشان از ابزارهایی که متناسب با شایستگی‌ها و دانش و توانمندی و علائق و بافت موقعیتی که در آن زندگی می‌کنند، استفاده کرد (Clark & Moss, 2005: 57) چگونگی گوش دادن به کودکان، خود مسئله‌ای است که موجب قلت ادبیات تحقیق در این حوزه شده است چراکه پاسخ دادن به این پرسش برای بسیاری از محققین دشوار است (Clark

497: 2005). برای بررسی اینکه چگونه می‌توان کودک را شنید ابتدا باید شرایطی را که برای این شنیدن لازم است بررسی و مهیا کرد. اول از همه بایستی کودک را عضوی شایسته و فعال دانست تا بتوان به وی گوش سپرد. در نتیجه برای شنیدن وی زمان گذاشت (Tolfree & Woodhead, 1999) به نقل از Clark, 2005: 497). محیط فیزیکی که کودک قرار است شنیده شود، بسیار مهم است. باید از تکالیف متنوع و جذاب و لذت بخش برای کودک استفاده کرد. با شیوه‌های گوناگون بیان و ابراز در کودک آشنا بود (Clark, 2004: 123). Clark & Moss, 2005: 47)، هدف فعالیت‌هایی که با کودک انجام می‌شود را برای وی روشن ساخت و همچنین بازخورد دادن به کودک راجع به نتایج بسیار اهمیت دارد (Clark, 2004: 122). در پژوهش حاضر راجع به فهم جنسیت نیز، سعی شد تا کودکان در زمان به اندازه کافی مناسب، محیطی امن و آشنا و نیز با استفاده از تکالیف متنوعی چون نقاشی، بازی و قصه، شرایط لازم برای شنیده شدن کودکان فراهم شود.

در ادامه ضمن پرداختن به انواع روش‌شناسی پژوهش با کودک، به معرفی ابزارهای ساخته شده در پژوهش با کودکان راجع به مفهوم جنسیت و نیز مسائل اخلاقی در نظر گرفته شده در سیر پژوهش می‌پردازیم.

۲. روش‌شناسی پژوهش با کودک

پژوهش نمونه با مطالعه بر روی ۸۳ کودک ۳ تا ۶ ساله از نواحی پنجگانه منزلت اجتماعی شهر مشهد (یوسفی، ۱۳۸۸: ۶۹-۸۸) با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی تفسیری به بررسی فهم کودکان راجع به مفهوم جنسیت پرداخت. بدین منظور لازم بوده است تا اصول روش‌شناسی پژوهش با کودک مورد استفاده و توجه قرار گیرد. این بخش از مقاله بر مسائل روش‌شناختی پژوهش با کودک متمرکز است. مسائل مورد نظر در اینگونه پژوهش‌ها شامل: ساختار، دسترسی پیدا کردن به کودک، فضای پژوهش، برقراری رابطه، روش‌های پژوهش و تکالیف فعالیت‌مدار، مسائل اخلاقی پژوهش می‌شود که هر یک به تفصیل در زیر توضیح داده شده است.

۱.۲ ساختار

لازم است مصاحبه‌گر آنچه قرار است با کودک گفته شود یا از وی خواسته شود را آماده سازد. این امر در ابتدا نیازمند آگاهی از ویژگی‌های روان‌شناختی، جسمی و سنی افراد

مورد پژوهش است، چراکه برای مثال مصاحبه با یک کودک ۵ ساله از مصاحبه با کودک ۹ ساله کاملاً متفاوت است. سپس بر اساس موضوع پژوهش، محتوای مصاحبه طراحی می‌شود. برای ساخت ابزارهایی جهت پژوهش راجع به جنسیت از کودکان نیز ابتدا زیربنای نظری لازم راجع به جنسیت و ابعاد آن (Hofstede, 1998; Hofstede, & Bond, 1984: 417-430) و بعد ویژگی های زبان‌شناختی، حرکتی، ذهنی و گفتار کلامی کودکان مورد بررسی قرار گرفت (هریس و باتروث، ۱۳۸۵؛ کدیور، سیف و کرمی نوری، ۱۳۹۳؛ منصور، ۱۳۹۵؛ کیگان و ماسن، ۱۳۹۵؛ رایس، ۱۳۹۵؛ برک، ۱۳۹۰؛ زیگلر و آلیالی، ۱۳۸۶). اگر موضوعات و سؤالات مصاحبه فراتر از صلاحیت های شناختی، عاطفی و اجتماعی کودک باشد، انتظار دریافت پاسخ معنادار از وی غیرممکن و حتی غیراخلاقی است. به طور مثال در مصاحبه با کودکان بین سه تا پنج سال مصاحبه گر نمی‌تواند انتظار ترتیب منطقی بین رویدادها را داشته باشد، درحالی‌که با شروع سن ۶ و به بالا کودک دارای توانایی تفکر منطقی بیشتری می‌شود و توانایی گفت‌وگوی کامل بین سنین ۱۰ تا ۱۲ سالگی امکان‌پذیر می‌شود. همین‌طور کودک در سنین پایین‌تر با نداشتن امکان تفکر منطقی و سطح عملیات ذهنی، دارای تفکر جادویی و جاندارپنداری است که در پاسخ‌های کودک کاملاً روشن است؛ و یا کودکان زیر ۳ سال به خاطر محدودیت‌های زبانی ممکن است گزینه‌های کاملاً نامناسبی جهت انجام پژوهش‌های این‌چنینی باشند و برای مصاحبه‌گر نیز به دست آوردن معنای کلام کودکان دشوار خواهد بود. همچنین برای کودکان زیر سن دبستان واژگان بایستی ساده و جمله‌ها کوتاه باشد (Peterson, 2004, به نقل از Cameron, 2005:605).

۲.۲ دسترسی پیدا کردن به کودک

برای پژوهش با کودک، پژوهشگر بایستی هماهنگی زیادی با مراقبین کودک داشته باشد. دسترسی به کودک یا به‌طور مستقیم یعنی خانواده کودک است و یا از طریق مؤسساتی که با کودک یا خانواده وی در ارتباطند، مانند مهدکودک‌ها، مدارس، مؤسسات نگهداری از کودک و یا مؤسسات آموزشی غیررسمی (Fargas-Malet, McSherry, Larkin & Robinson, 2010: 184). برای ورود به این مؤسسات نیز، کسب مجوز از سازمان‌های ذی‌ربط مثل آموزش و پرورش و بهزیستی و ... ضروری است.

در پژوهش انجام شده در شهر مشهد، ۱۲ مهد کودک و مرکز پیش دبستانی از سطح شهر مشهد انتخاب شد. از آنجا که این مراکز زیر نظر بهزیستی شهر مشهد فعالیت می‌کنند،

هماهنگی و مجوزهای لازم جهت ورود به آن‌ها از مرکز بهزیستی کسب شد؛ سپس با هماهنگی با مدیران این مراکز و کسب اجازه از والدین امکان دسترسی به کودکان فراهم شد.

۳.۲ فضای پژوهش

در انجام پژوهش با کودک، توجه به محیطی که پژوهش در آن انجام می‌شود، مسئله مهمی است. این محیط می‌تواند بر آنچه کودک می‌گوید تأثیر بسزایی داشته باشد (Punch, 2002b: 329; Fargas-Malet, McSherry, Larkin & Robinson, 2010: 187). محیط‌های پژوهشی موجود در جامعه معمولاً محیط‌های مربوط به بزرگسالان است و در این محیط‌ها کودکان امکان کنترل کمتری را دارند، لذا پژوهشگران معتقدند کودکان محیط‌های متعلق به خودشان را ترجیح می‌دهند (Einarsdottir, 2007: 204)؛ در عین اهمیت این نکته می‌توان گفت کودکان بیش از آن که نیازمند محیط مخصوص باشند ترجیح به بزرگسالی دارند که به فضای خصوصی کودکانه‌شان تجاوز نکنند (Punch, 2002b: 329).

یکی از موقعیت‌های رایج، مناسب و پرفایده برای انجام پژوهش با کودکان که در این پژوهش نیز مورد استفاده واقع شد، محیط‌های آموزشی کودک مثل مدرسه یا مهدکودک است که البته توسط بزرگسالان هدایت و کنترل می‌شود (Punch, 2002b: 330). با این حال محدودیت‌ها و موانع قابل تأملی نیز وجود دارد که لازم است مدنظر قرار گیرد. زمانی که اولیاء مدرسه اجازه شرکت در پژوهش را می‌دهند، رد کردن یا مخالفت برای شرکت در پژوهش برای کودک کاری دشوار می‌شود. عده‌ای از بچه‌ها در مدرسه تمایل کمتری به مشارکت دارند. محدودیت‌های زمانی در مدرسه و پیدا کردن فضای خالی مناسب نیز از جمله مسائل پیش روی پژوهش در مدرسه است. از سوی دیگر ممکن است کودکان فعالیت‌های پژوهشی را کار درسی تصور کنند یا پژوهشگر را در نقش معلم در نظر بگیرند و در نتیجه نگران پاسخ درست و مناسب باشند (Punch, 2002a: 49, 2002b: 331; Fargas-Malet, McSherry, Larkin & Robinson, 2010: 182). البته این محدودیت‌ها را می‌توان با روش‌هایی تعدیل کرد، برای مثال در پژوهش حاضر از طریق تأکید و مطمئن سازی کودکان جهت اینکه پاسخ درست یا غلطی وجود ندارد، انتخاب اتاق‌های مناسب خالی در مرکز نگهداری که فضایی بین محیط رسمی و غیررسمی داشته باشند، مسئله مدنظر قرار گرفت و حل شد.

انجام پژوهش در خانه نیز اگرچه مزیت حضور کودک در محیطی آشنا را به همراه دارد ولیکن موانع جدی ای پیش روی خود دارد. یکی از این موانع توجیه حضور پژوهشگر در خانه برای افراد خانه است که نیازمند معرفی خاص پژوهشگر و اطمینان خانواده به وی هست. همچنین داشتن محیطی خصوصی و خلوت در خانه با کودک از حیث مسائل اخلاقی جهت مراقبت از کودک دشوار است. در این حالت مراقبین تمایل به حضور خواهند داشت که می‌تواند بر پاسخ‌های کودک اثرگذار باشد (Fargas-Malet, McSherry, Larkin & Robinson, 2010: 182). با توجه به این دغدغه، مهدکودک‌ها و مراکز پیش دبستانی گزینه انتخابی در این پژوهش برای دسترسی به کودکان بود.

تفاوت در اندازه بدن کودک و بزرگ سال می‌تواند بر احساسات کودک و تجربه عدم توازن قدرت در رابطه برای وی اثرگذار باشد، چیدمان و مبلمان اتاق بایستی طوری باشد که از این عدم توازن بکاهد. نشان دادن کودک بر مبل‌های بزرگ یا صندلی‌های بلند که مناسب کودک نیست سبب عدم راحتی او می‌شود. بهتر است یا هر دو بر روی زمین بنشینند یا بر روی صندلی‌های مخصوص کودک. همچنین مصاحبه‌گر نباید در پشت کودک قرار بگیرد چراکه برای کودک احساسی از یک مرجع قدرتی را که بر وی ناظر است به وجود می‌آورد و امکان اعتماد و آزادی در بیان را از وی می‌گیرد (Cameron, 2005: 606).

تامپسون و رادولف (Thompson & Rudolph, 2000) معتقدند که نباید در اتاق مصاحبه اشیا و وسایلی باشد که غیرضروری است یا بر کودک اثرگذار است و یا حواس وی را می‌تواند پرت کند، خصوصاً برای بچه‌هایی که به شدت بی‌قرار و آماده از دست دادن تمرکزشان هستند. از این رو نیازی نیست در اتاق اسباب‌بازی‌های با رنگ‌های تند و جلب‌توجه‌کننده زیادی، باشد. طبق نظر آن‌ها اتاق مصاحبه کودک لازم نیست استریلیزه باشد و بهتر است از پوشش نرم در کف اتاق برخوردار باشد (به نقل از Cameron, 2005: 607).

داشتن محیط مناسب برای پژوهش با کودک از دغدغه‌های جدی در فرایند این پژوهش بوده است. محیط مناسب، امکان ارتباط امن، راحت و آزاد را برای کودکان فراهم می‌آورد. این موضوع در هر مرکزی مساله‌ای تازه و متفاوت بود. گاهی گوشه‌ای از سالن بازی، گاهی اتاقکی دور و از کار افتاده، مواقعی آشپزخانه مهدکودک و در مواردی کلاسی در اختیار قرار داده می‌شد. در این شرایط پژوهشگر بایستی به سرعت دست به کار بهبود و مرتب‌سازی چینه محیط می‌گردید: کجا بنشیند، آیا به اندازه کافی راحت است، گرما و سرما چطور است، نور کافی است، صدای محیط خوب است و پژوهشگر کجا بنشیند تا

کودک احساس امنیت و راحتی کند. در کل انتخاب محیط پژوهش با کودک نیازمند دقت، حساسیت، مراقبت و آگاهی است.

۴.۲ برقراری رابطه

بعد از آماده سازی محیط، برقراری رابطه با کودک از جمله مسائل مهم در پژوهش با کودک است، اگرچه که در پژوهش با بزرگ سال نیز موضوع پراهمیتی است. اما به خاطر ترس‌های پژوهشگران در رابطه با کودک راجع به اینکه رفتار مناسبی جهت جلب توجه کودک و پیدا کردن نقطه مشترک برای برقراری ارتباط نداشته باشند، این موضوع جنبه ویژه‌تری پیدا می‌کند (Wilson, & Powell, 2001: 25; Einarsdottir, 2007: 209). بهترین مدل برقراری ارتباط با کودک، استفاده از راهنمایی‌های خود اوست، یعنی توجه به مدل ارتباطی وی و پیگیری درخواست‌هایش برای نحوه ارتباط. این هنر و توانایی فرد بزرگ سال است که بتواند رابطه برقرار کند و اعتماد کودک را جلب نماید (Einarsdottir, 2007: 208). پژوهشگر نه تنها با کودک بلکه با مراقبین و افراد حاضر در محیط کودک نیز باید ارتباط مناسب برقرار کند (Punch, 2002a: 52). برای برقراری ارتباط مناسب با کودک جهت انجام کاری مشترک باید زمان کافی گذاشت.

در شروع رابطه باید تلاش کرد تا ترس‌های کودک را از این ارتباط جدید کاهش داد. بهتر است در شروع مصاحبه با کودک اهداف پژوهشی را که در پیش داریم متناسب با زبان و فهم کودک با بیانی ساده برای وی توضیح دهیم. همچنین می‌توان قواعد بدیهی و پایه یک مصاحبه را که ممکن است برای یک بزرگسال مشخص باشد، برای کودک توضیح داد تا از اضطراب راجع به فرایندی که با آن آشنایی ندارد دور نمود. مثلاً اینکه "اگر سؤال من رو نفهمیدی به من بگو." یا "اگر متوجه حرفت نشدم و اشتباه فهمیدم به من بگو" یا "اگر چیزی رو نمیدونی میتونی بهم بگی نمیدونم" (Wilson, & Powell, 2001: 27). یکی دیگر از نکات کمک کننده در شروع رابطه با کودک، این است که به وی اجازه دهیم تا درباره هرچه می‌خواهد شروع به صحبت کند. این روایت آزاد (free narrative) نه تنها برای برقراری رابطه با کودک مفید است بلکه می‌تواند به پژوهشگر کمک کند تا فهم بهتری از گفتار کودک به دست آورد و بیشتر با او و دنیایش آشنا شود. همچنین می‌توان ارتباط را با پرسش راجع به سن و نام کودک، محیط اطرافش، علائق و فعالیت‌هایش شروع کرد. این ارتباط آغازین نیازمند مهارت‌های کلامی و غیرکلامی مصاحبه‌گر است؛

ویلسون و پاول (۲۰۰۱) معتقدند مصاحبه‌گر باید حضور غیرکلامی سرشار از توجهی به سمت کودک داشته باشد؛ مانند اینکه به وی نگاه کند و از حرکت‌هایی که سبب از دست رفتن تمرکز کودک می‌شود اجتناب کند، چراکه کودک به میزان زیادی به توجه مصاحبه‌گر حساس است. حرکات بدنی و ژست‌های رفتاری و چهره‌ای و نیز آواهای کلامی مصاحبه‌گر مثل "هوم" یا "آها"، نیز باید نشانی از گشودگی در برابر حرف‌های کودک باشد. گفتن عباراتی چون "عالیه" یا "خیلی خوبه" و "واو" به جای اثر تشویقی می‌تواند کودک را از ادامه حرف‌هایش بازدارد چراکه نمی‌خواهد این تشویق‌ها را از دست بدهد (Wilson, & Powell, 2001: 26). ویلسون و پاول معتقدند که مصاحبه‌گر باید توانایی تحمل سکوت را داشته باشد و نخواهد که جاهای خالی بین صحبت‌های کودک را خصوصاً با پرسش پر نماید؛ چراکه کودک نیاز دارد تا بتواند در بین حرف‌هایش فکر کند. به جای پرسش‌های زیاد می‌توان از تکنیک انعکاس دادن گفته‌های کودک کمک گرفت. در تکنیک انعکاس دادن، آنچه را که کودک می‌گوید با همان واژه‌ها و گاهی به صورت پرسشی مثل اینکه "آیا من درست فهمیدم و منظورت این است که..." مجدداً به او برگردانده شود.

برقراری ارتباط در پژوهش راجع به جنسیت از اولین لحظه‌های ورود به محیط مهدکودک آغاز می‌شود. پژوهشگر پیش از آن‌که وارد مصاحبه با کودکان شود، درصدد جلب اعتماد آن‌ها برآید. پژوهشگر این کار را از طریق اینکه عضوی از محیط آشنا و امنی که در آن حضور داشتند، شود انجام داد. برای این منظور پیش از مصاحبه خود را به کودکان معرفی کرده، در فضای بازی‌هایشان حاضر شده و در کنار مربی با آن‌ها به تعامل می‌پرداخت. نهایتاً از کودک برای گذراندن مدتی زمان با وی و صحبت و بازی با هم درخواست می‌کرد که در صورت لبخند و پذیرشش وارد گفت‌وگو با هم می‌شدند. در نهایت هم هدیه‌ای شامل عروسک‌های انگشتی حیوانات برای قدردانی از حضور و ارتباطش به کودک تقدیم می‌شد.

۵.۲ روش‌های پژوهش و تکالیف فعالیت مدار

در پژوهش با کودک می‌توان از روش‌های پژوهش با سه نوع رویکرد استفاده کرد: الف. کودکان را افرادی کاملاً یکسان با بزرگسالان در نظر گرفت و از همان ابزار یا روش‌های سنتی استفاده کرد. ب. می‌توان کودکان را افرادی کاملاً متفاوت از بزرگسالان در نظر گرفت که نیازمند روش‌هایی کاملاً متفاوت از آن‌ها هستند که در این مدل، ابزارها کاملاً

کودکانه و در سطح محدودیت‌های کودک و با رفتاری غیربزرگسالانه انتخاب می‌شوند. جیمز و همکارانش (James & Prout, 1997: 40) نگاه سومی را مطرح می‌نمایند که در آن کودک شبیه بزرگ‌سالی است که البته توانمندی‌ها و قابلیت‌های متفاوتی دارد بنابراین باید از ابزارها و روش‌های متفاوتی برای نزدیک شدن به او استفاده کرد (به نقل از Punch, 2002b: 334). در این مدل نگاه کودک به اندازه بزرگسال صلاحیت دارد، ممتها نیازمند ابزار و کلام مناسب توانمندی‌هایش است تا بتواند خود را بیان کند. رویکرد آخر در نگاه به کودک در پژوهش‌های اخیر در حوزه کودک و نوجوان که نیازمند به کاربردن خلاقانه و نوآورانه تکنیک‌های سنتی پژوهش است، اقبال گسترده‌ای را داشته است (Punch, 2002a: 58; Einarsdottir, 2007: 206).

به دلایل ذیل، در کار با کودک تمایل به این وجود دارد که ابزارها و تکنیک‌هایی مورد تناسب و علاقه‌مندی کودک و در محدوده منابعی که برای کودک آشناست، طراحی شود.

۱. بزرگ‌سالان فکر می‌کنند کودکان روش‌های تفریحی شاد را دوست دارند و در آن‌ها توانمندترند.

۲. تجربه کودک در جامعه بزرگ‌سال این است که بزرگ‌سال هیچ‌وقت وی را برابر در نظر نمی‌گیرد. حتی ممکن است اعتمادبه‌نفس کافی در برقراری رابطه با بزرگ‌سال ناآشنا را نداشته باشند، خصوصاً وقتی در موقعیت یک‌به‌یک با بزرگ‌سال قرار می‌گیرند.

۳. محدوده تمرکز کودکان کوچک‌تر و دامنه توجه کوتاه‌تری دارند.

۴. با تکنیک‌های نوشتاری و تصویری ممکن است آمادگی و توانایی بیشتری داشته باشند، که البته ضرورتاً برای همه کودکان این‌گونه نیست (Punch, 2002b: 337).

البته پژوهشگران بایستی از سودمندی‌ها و عدم سودمندی‌های این تکنیک‌های جدید آگاه باشند تا امکان کاربرد نتایج پژوهش در بدنه ادبیات تحقیق وجود داشته باشد. انتخاب روش نه تنها به سن، شایستگی، تجربه، ترجیح و موقعیت اجتماعی مشارکت‌کننده در پژوهش بستگی دارد، بلکه به محیط فرهنگی و فیزیکی و پرسش‌های تحقیق و قابلیت‌های پژوهشگر نیز بستگی دارد (Punch, 2002b: 336).

روش‌های پژوهش در کار با کودک می‌تواند مشاهده، مصاحبه، پرسشنامه و فعالیت‌های ساختارمند باشد که در ادامه به شرح آن می‌پردازیم.

۱.۵.۲ مشاهده

اسمیدت (Smidt, 2002) به نقل از (Clark, 2005: 499) بر این باور است که در قلمروی مطالعه کودکان، مشاهده ابزاری قدرتمند جهت فهم توانایی‌ها، نیازها و علائق کودکان است و الفرو و سلک (Elfer & Selleck, 1999) به نقل از (Clark, 2005: 499) معتقدند هر چه سن کودک کمتر باشد اهمیت مشاهده بیشتر است. در تحقیقات کیفی خصوصاً، مشاهده فعالیت‌ها و اعمال کودک در روند زندگی‌اش ابزار مهمی جهت تحلیل و بررسی است. در فرایند مشاهده، شخصی آشنا به کودک دوره‌های طولانی از زمان را در محیط کودک می‌گذراند و تعاملات کودکان و بزرگ‌سالان را ثبت می‌نماید. مشاهده برای سایر روش‌های مشارکتی جهت و کمک خوبی را نیز فراهم می‌آورد (Clark, & Moss, 2001: 67). منتها این مسئله را بایستی در نظر گرفت که همان‌طور که در ابتدای مقاله نیز عنوان گردید، مشاهده بیشتر ابزاری جهت پژوهش بر روی کودکان بوده است و نه ابزاری مشارکتی برای پژوهش با آنها؛ در پاسخ به این مسئله می‌توان گفت که ارزش مشاهده چنان بالا است که در هر صورت بخشی از روش‌شناسی پژوهش با کودک قلمداد می‌گردد، منتها در این رویکرد، به عنوان ابزاری جهت به دست آوردن اطلاعات بیشتر از کودک حین فعالیت‌های مشارکتی کودک مورد استفاده قرار می‌گیرد.

۲.۵.۲ مصاحبه

مصاحبه در پژوهش‌های کیفی، همانند پژوهش حاضر، ابزار سنتی پرکاربرد و مؤثری است. مصاحبه ابزار رایجی برای پژوهش با بزرگ‌سال و کودکان بزرگ‌تر است. اما در مورد کودکان کم‌سن‌تر تردیدهایی راجع به استفاده از آن وجود دارد چراکه کودک میل دارد تا پاسخ‌هایی را بدهد که به مذاق پرسشگر خوشایند باشد یا ممکن است نگران باشد که پاسخ‌هایش به گوش معلم یا سایر مراقبینش برسد. از اینرو گالوپ (Gollop, 2000) پیشنهاد می‌دهد که کودک را صرفاً نباید درگیر مصاحبه کرد بلکه برای مثال بایستی از فعالیت‌های خلاقانه‌ای جهت مصاحبه بهره برد (به نقل از Clark, 2005: 499). برای مثال لانگستد (Langsted, 1994: 58) پروژه‌ای در اسکاندیناوی راجع به نظر کودک نسبت به فعالیت‌های روزانه‌اش در خانه و محیط‌های مراقبتی‌اش انجام داد که در آن در کنار مصاحبه با کودک از وی خواسته می‌شد تا مصاحبه‌گر را به عنوان توریستی که میل دارد با محل زندگی وی آشنا شود به گردش ببرد و موقعیت‌های محیطی را به وی معرفی کند.

در پژوهش حاضر راجع به جنسیت جهت انجام مصاحبه نیمه ساختار یافته، کودک وارد فعالیت نقاشی گردید. طبق نظر پانچ (punch, 2002a: 51) نیز شروع کار مصاحبه با نقاشی دست‌گرمی بسیار خوبی برای سایر تکالیف سخت‌تر با کودک است و نیز تسهیل‌گر امکان برقراری ارتباط مناسب با کودک و آشنایی وی با پژوهشگر است. کودکان با فرایند نقاشی آشنا هستند و حین آن می‌توانند فعال و خلاق باشند و دنیا را آن‌گونه که می‌بینند و تجربه می‌کنند، تصویر کنند (punch, 2002a: 51; Einarsdottir, 2007: 205). علاوه بر برقراری ارتباط در ضمن نقاشی، به دست آوردن اطلاعاتی راجع به تصورات و باورهای ذهنی کودک نسبت به جنسیت در کل و جنسیت خودشان نیز مدنظر بود. گوش دادن به کودک و توضیحاتش حین نقاشی بسیار کارآمدتر از تحلیل نقاشی کودک است. به این شیوه روایت‌ها و تعبیر خود کودک از نقاشی تصویر دقیق‌تری از دیدگاه‌های وی را به دست می‌دهد (Einarsdottir, 2007: 205). بدین منظور، از کودک خواسته شد تا نقاشی یک آدم را بکشد، تا کودک بتواند با انتخاب جنسیت برای آدمک کشیده شده‌اش در مورد مفهوم جنسیت صحبت نماید. کودک خودش انتخاب می‌کرد که آدمک دختر یا پسر بکشد. انتخاب آزادانه جنسیت نقاشی، کودک را برای صحبت آزادتر می‌گذارد و سوگیری خاصی در مورد جنسیت ترجیحی و موردنظر پژوهشگر به کودک نمی‌دهد.

به‌هرحال، آماده کردن کودک برای فرایند مصاحبه بسیار مهم است. ایجاد تصویر جامعی از زبان، فرهنگ، طبقه و گروه فرهنگی کودک کمک کننده است. کودک آمادگی بیشتری در مصاحبه خواهد داشت اگر مصاحبه در محیطی آشنا و با بزرگسالان قابل اعتماد انجام شود. برقراری رابطه و توجه به راحتی کودک از عوامل مهم دیگر است (Clark, 2005: 494) و نیز در انتهای مصاحبه خلاصه‌ای از گفت‌وگو همراه با تشویق و تشکر لازم است (Clark 2005: 494).

انواع مصاحبه با کودک را این‌گونه می‌توان تقسیم‌بندی نمود: مصاحبه انفرادی، کنفرانس کودک، مصاحبه گروهی و مصاحبه کودک با کودک (Clark, 2005: 495; Einarsdottir, 2007: 202).

مصاحبه به‌صورت گروهی یا انفرادی با کودکان و نوجوانان فواید و محدودیت‌های هم‌زمانی دارد و این لحاظ شاید استفاده ترکیبی از آن‌ها نتایج مثمر ثمر داشته باشد (Punch, 2002a: 52). انجام مصاحبه‌های انفرادی خصوصاً جهت تکمیل تکالیف فردی که امکان

اجرای گروهی ندارند، مناسب است. در حالت فردی افراد می توانند بیشتر تجارب و باورهای اختصاصی خود را عنوان کنند و افراد ممکن است احساس امنیت بیشتری نمایند. انجام گروهی مصاحبه احساس راحتی بیشتری برای کودکان جهت حضور در برابر فردی ناآشنا فراهم می آورد و امکان برقراری رابطه بیشتر با پژوهشگر فراهم می شود. همچنین تداعی های کودکان باعث عمیق تر شدن موضوعات مورد بحث می شود. همچنین به خاطر حضور افراد هم سن مسئله نابرابری در رابطه قدرت که با پژوهشگر بزرگ سال پیش می آید کمرنگ می شود (Clark, 2005: 497; Punch, 2002a: 52). البته این روش ممکن است برای افراد کمرو و کم صحبت روش مناسبی نباشد (Clark, 2005: 497). انجام فعالیت های تکلیف مدار جهت برانگیختن بحث بیشتر و نیز امکان بیشتر مقایسه داده ها مؤثر است.

اگرچه که مصاحبه گروهی برای کودکان بزرگ تر امکان اجرای بهتری دارد چراکه کودکان در گروه با وجود دوستان خود راحت تر هستند و با گفت و گو با یکدیگر جزئیات بیشتری را می فهمند و پاسخ می دهند اما با کودکان کوچک تر مصاحبه گروهی به خوبی کار نمی کند (Einarsdottir, 2007: 203). در پژوهش حاضر نیز، اشکالات ذیل در کنار دلایل مطرح شده در پیشینه پژوهش، باعث شد که مدل اجرای فردی همچنان مدل ارجح برای انجام مصاحبه باشد:

- در اجرای گروهی تاثیرپذیری کودکان از گفته های یکدیگر بسیار زیاد بود.
- دعوای کودکانه بین بچه ها مانع از اجرای دقیق و عمیق تر پرسش ها از کودکان می شد.
- فهم متفاوت کودکان از موضوع امکان یک دست بودن فرایند مصاحبه گروهی را از بین می برد. گاهی لازم می شد توضیحات بیشتری برای یک کودک داده شود که کودکان دیگر در این زمان دچار بی حوصلگی می شدند و در نتیجه سروصدا می کردند.
- در نشان دادن کارت های بازی بچه ها دچار هیجان شده و هر کدام می خواستند خودشان مالک کارت مورد نظر باشند.

به این دلایل علی رغم اینکه انجام مصاحبه گروهی، مشاهده ای را جهت ارتباط واقعی بچه ها با هم و ارزیابی ارتباط جنسیتی بین بچه ها فراهم می کرد، اما به خاطر از دست رفتن

میزان زیادی از داده‌ها، کنار گذاشته شد. با این حال پانچ بر این عقیده است که در استفاده ترکیبی از هر دو نوع مصاحبه انجام مصاحبه گروهی پیش از مصاحبه فردی جهت برقراری رابطه و ایجاد آشنایی مناسب‌تر است (Punch, 2002a: 52). البته در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی در گروه‌های کودک و نوجوان همیشه توصیه می‌شود، در مورد نوجوانان یکی از راه‌حل‌های پیشنهادی امکان دادن حق انتخاب بین مصاحبه انفرادی، گروهی یا با همراهی دوستان می‌باشد (Mayall, 2000: 153).

روش کنفرانس دادن کودک روشی است که از طریق آن کودک می‌تواند در مورد موضوعی مرتبط با خودش صدای خود را به گوش بزرگسالان برساند. این روش خصوصاً در رویکرد موزاییکی مورد استفاده می‌شود. با این روش کودک فرصت می‌یابد تا در مسیری ساختارمند صحبت نماید (Clark, 2005: 500). رویکرد موزاییکی توسط آیسون کلارک و پیتر موس (Peter Moss) طراحی شد که در آن پژوهشگر جمع‌آوری داده‌ها را از مسیرهای مختلفی به دست می‌آورد، در واقع موزاییک‌هایی که از هر فردی به وسیله ابزار متناسب با وی به دست می‌آید با هنر پژوهشگر در کنار هم قرار می‌گیرد و طرحی کلی از داده‌های به دست آمده را ایجاد می‌کند.

تکنیک مصاحبه کودک با کودک جهت از بین بردن مسئله قدرت در رابطه پژوهشگر و کودک و نوجوان، مناسب است. این امر نیازمند آموزش کودکان جهت ایفاء نقش مصاحبه‌گر در فرایند پژوهش است (Clark, 2005: 500).

۳.۵.۲ پرسشنامه

این روش که جهت جمع‌آوری نظرات کودکان بزرگ‌تر و بزرگسالان بوده است همچنین می‌تواند برای کودکان کوچک‌تر نیز مورد استفاده باشد. گاد و کابل (Gadd & Cable, 2000: 63) از پرسشنامه برای کودکان استفاده کرده‌اند به این صورت که از کودکان خواسته می‌شد تا در پاسخ به سؤال‌های پرسشنامه صورتک‌هایی را نقاشی کنند که نشان‌دهنده احساسات آن‌ها درباره آن موضوع باشد. استفاده از این روش به تنهایی خیلی نمی‌تواند داده‌های مناسبی راجع به کودک بدهد (Clark, 2005: 501). بر طبق نظر اینارث دوتیر (Einarsdottir, 2007: 203) استفاده از پرسشنامه در مورد کودکان رایج نیست و بهتر است پرسشنامه را در قالب ابزار دیگری مورد استفاده قرارداد مثلاً بازی.

با توجه به این داده‌های پیشینه پژوهش، در پژوهش راجع به جنسیت، پرسشنامه ۱۲ سوالی هویت جنسی بم (BSRI-12) که بررسی‌گر صفات زنانگی و مردانگی است برای ارزیابی هنجارهای اجتماعی جنسیتی به شکل داستان الکترونیک طراحی شد. صفات در قالب داستانی که فرایند را به ذهن کودک آشنا و نزدیک نماید مطرح گردید.

۴.۵.۲ فعالیت‌های ساختارمند

برای گوش دادن به کودکان می‌توان از فعالیت‌های ساختاریافته استفاده کرد، چراکه کودکان با توجه به محدودیت‌های زبانی‌شان حین فعالیت، امکان بیشتری برای بروز خود دارند. استفاده از تکنیک‌های مبتنی بر انجام تکلیف شیوه مناسبی جهت ارتباط با کودک نیز هست (Punch, 2002b: 329). همچنین توماس و اکین (Thomas & O'Kane, 1998: 341) نشان داده‌اند که کودکان دوست ندارند که فقط بنشینند و صحبت کنند، حوصله‌شان سر می‌رود و میل دارند فعالیت‌هایی را انجام دهند تا آن‌ها را سرگرم کند. برای همین تمام شیوه‌های رایج سنجش در پژوهش را می‌توان در کنار درخواست انجام فعالیت‌هایی از کودک به کار برد. این فعالیت‌ها می‌تواند شامل بازی با عروسک‌های انسانی و حیوانی، بازی نقش‌ها، نمایش، داستان‌گویی، داستان نیمه‌تمام، بازی کارت‌ها، بازی با عکس‌ها و نقاشی باشد (Evans & Fuller, 1996; Armstrong & Sugawara, 1989; Measelle & et al, 1998; Daycare Trust, 1998; Carr, 2000; Hall, Hughes & Jarrett, 2002; Tolfree & Woodhead, 1999; O'Kane, 2000; National Early Years Network/London Borough of Redbridge, 1998; Dockett & Perry, 1999). در فعالیت‌های ساختارمندی که ابزارها یا شیوه‌هایی آشنا برای کودک مورداستفاده قرار می‌گیرد، استفاده از ابزارهای صوتی و تصویری دیگری نیز توصیه می‌شود؛ از جمله استفاده از دوربین عکس‌برداری یا فیلم‌برداری، ضبط صوت، تور، نقشه، کتاب شخصی. بدین صورت که مثلاً از کودک خواسته می‌شود تا از فعالیت‌های موردعلاقه‌اش در مدرسه عکس‌برداری یا فیلم‌برداری کند (Gadd and Cable, 2000; Clark & Moss, 2005; Lancaster, 2003; Ivans & fuller, Staunæs, 2003; Rasmussen, 1999; Warming, 2002a,b; Cousins, 1999; Clark, 2005: 502-503 به نقل از 1996; Johnson & et al, 1998; Clark, & Moss, 2001).

برای مثال در پژوهش حاضر سه مدل فعالیت برای کودکان جهت پرسش از جنسیت طراحی گردید. بازی هدایای تولد متناسب با جنسیت‌ها، بازی کارت‌های مشاغل متناسب

با جنسیت‌ها و بازی نقش‌های خانوادگی متناسب با جنسیت‌ها فعالیت‌هایی بودند که کودک ضمن فرایند مصاحبه نیمه ساختاریافته درگیر آنها می‌گردید. در مجموع کلیه فرایند مصاحبه، فعالیت‌ها و بازی‌های انجام شده در پژوهش راجع به جنسیت در قالب موارد ذیل انجام گردید.

۱.۴.۵.۲ نقاشی

نقاشی به عنوان اولین ابزار ارتباطی با کودک انتخاب شد، انتخاب ابزاری مناسب جهت برقراری ارتباط عاطفی و کلامی و شروع گفت‌وگو با کودک مسئله مهمی است. از کودک خواسته شد تا نقاشی یک آدم را بکشد، تا کودک بتواند با انتخاب جنسیت برای آدمک کشیده شده‌اش در مورد مفهوم جنسیت صحبت نماید. کودک خودش انتخاب می‌کرد که آدمک دختر یا پسر بکشد.

دستورالعمل ارائه شده به کودکان به شرح زیر بود:

دو دفتر در برابر کودک گذاشته شد (تصویر ۱۲). دفترها یکی با تصاویر کارتونه‌های دخترانه و یکی پسرانه است. به کودک گفته شد:

"من ازت می‌خوام که برام یه نقاشی بکشی. کدوم یک از این دفترها رو انتخاب می‌کنی؟"

بعد از انتخاب کودک صفحه‌ای که قرار است در آن نقاشی بکشد برایش باز می‌شود و همراه یک جعبه مدادرنگی ۶ رنگ در برابرش قرار داده می‌شود. به کودک گفته می‌شود:

"حالا می‌خوام برام یه آدم بکشی."

در حین نقاشی پرسش‌های ذیل برای شروع مصاحبه از کودک پرسیده شد:

- تو دختری یا پسر؟ (این پرسش جهت بررسی آگاهی کودک از جنسیت و به طور خاص جنسیت خودش مطرح شد).

- میخواهی دختر بکشی یا پسر؟

- دختر و پسر چه تفاوت‌هایی با هم دارند؟ (به طور معمول در پاسخ به این سوال کودکان به بیان تفاوت‌های ظاهری و پوشش متفاوت دختر و پسر می‌پرداختند).

- اخلاق‌های دختر و پسرها چه تفاوت‌هایی با هم دارند؟

در کنار این پرسش‌ها متناسب با پاسخ‌های کودک پرسش‌های بیشتری جهت فهم کودک از جنسیت، تفاوت‌های ظاهری و اخلاقی آن‌ها مطرح می‌گردد. از آنجایی که در مصاحبه آزمایشی این مساله مدنظر قرار گرفت که برای کودکان ۳ تا ۴ سال و برخی از کودکان سنین بالاتر امکان حرکتی و ذهنی کشیدن نقاشی آدمک وجود نداشت، جهت ابزار جایگزین پازل تکه‌های بدن و لباس دختر و پسر (تصویر ۲) تهیه گردید. در حین انجام پازل همچنان پرسش‌های فوق مطرح گردیده و پاسخ‌ها بسط داده می‌شوند.



تصویر ۱. دو مدل دفتر نقاشی کودکان و مداد رنگی ۶ رنگ

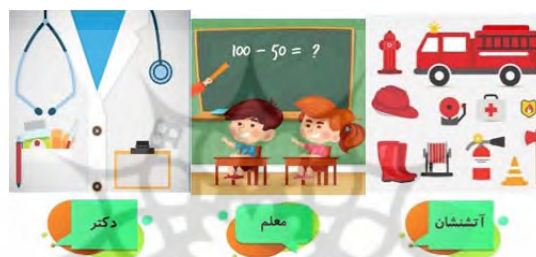


تصویر ۲. پازل لباس دخترانه و پسرانه برای کودکان ۳ تا ۴ سال

۲.۴.۵.۲ کارت‌های مشاغل

مشاغل مختلف در قالب تصاویری کودکانه مرتبط با شغل موردنظر بر روی کارت‌هایی به ابعاد 15.5×21.5 cm طراحی شد (تصویر ۳). انتخاب مشاغل براساس طبقه‌بندی هافستد (Hofsted)، ویژگی‌های جنسیتی مرتبط با سیاست، شغل، مدرسه و تحصیل را می‌سنجد. هر کارت نشانگر یک شغل بود. شغل‌ها شامل آتش‌نشان، آشپز، پلیس، دکتر، رئیس

جمهور، قصاب، فزانورد، معلم، مهندس، نانوا، نویسنده و خلبان بود. از جمله نکات موردنظر در مورد کارت‌های طراحی‌شده مشاغل، عدم ایجاد سوگیری جنسیتی در تصاویر بود. از این‌رو از نشانه‌های انسانی که بیانگر جنسیت خاصی بودند، اجتناب گردید و تصاویر به نشانه‌های مرتبط با آن شغل محدود گردید، تنها نشانه‌های انسانی که در برخی تصاویر وجود داشت، وجود دست بود؛ به عنوان مثال، برای شغل آتش‌نشان نشانه‌های کلاه ایمنی آتش‌نشانی، وسایل اطفاء حریق، ماشین آتش‌نشانی در تصویر نمایان بود. هر یک از کارت‌ها به کودک نشان داده شد و از کودک خواسته شد بگوید که چه کسی می‌تواند این شغل را داشته باشد.



تصویر ۳. نمونه کارت‌های مشاغل

دستورالعمل به شرح زیر بود:

ابتدا ۳ برگه که دارای شکل‌های انسانی زن، مرد و زن و مرد است جلوی کودک گذاشته شد و به کودک گفته شد:

"این تصویر یک زن، این تصویر یک مرد و این هم دو تاییشون هستند یعنی یک زن و یک مرد."

سپس از وی خواسته می‌شد تا در مورد تصاویر در روی این سه برگه و جنسیت آن‌ها توضیح دهد. در ادامه به کودک گفته می‌شود:

"مامان یا بابا یا هر دو میرند سرکار؟ میدونی شغل چیه؟ میخوام به چندتا شغل رو بهت نشون بدم و تو به من میگی به نظرت زن‌ها می‌تونند این شغل رو داشته باشند یا مردها یا هر دوشون؟ بعد هر کدومو انتخاب کردی اون کارت رو دار زیر برگه اش. مثلاً اگه زن‌ها می‌تونند کارت اون شغل رو بذار زیر برگه‌ای که فقط تصویر خانوم هست."

سپس هر کدام از کارت‌های مشاغل به وی نشان داده شد و بعد از توضیح مختصری درباره آن شغل، از کودک خواسته شد تا نظرش را در مورد این که آیا زن‌ها یا مردها یا هر دو جنس می‌توانند این شغل را داشته باشند بگوید. بعد از اینکه کودک نظرش را گفت و کارت را بر روی یکی از برگه‌ها قرار داد از او در مورد چرایی پاسخش پرسیده شد. بر اساس پاسخ کودک به طور مثال پرسیده می‌شد که:

"حالا میتونی به من بگی چرا زنها می‌تونند فقط این شغل رو داشته باشند؟"
گفت و گو با کودک در مورد دلیل انتخابش تا جایی که کودک همراهی کند، ادامه پیدا می‌کرد تا به فهم دقیق‌تری از چرایی انتخاب کودک رسید.

۳.۴.۵.۲ داستان سیاهولیا

پرسشنامه جنسیتی بم (Bem, 1981) که بررسی‌گر صفات زنانگی و مردانگی است برای ارزیابی هنجارهای اجتماعی در طبقه‌بندی هافستد انتخاب شد. جهت تنوع ابزارهای مورد استفاده برای کودک قالب داستان انتخاب شد و به صورت الکترونیک نمایش داده شد تا جذابیت بیشتری برای کودک داشته باشد (تصویر ۴). این پرسشنامه صورت ۱۲ سوالی پرسشنامه هویت جنسیتی بم است (Askın & Miman, 2013: 235; Vafaei, et al., 2014: 259; Carver, Vafaei, Guerra, Freire & Phillips, 2013: 3).

دستورالعمل به شرح زیر بود:

"من می‌خوام برات داستانی رو تعریف کنم و بهت نشون بدم."
داستان با تصاویرش (تصویر ۴) در گوشی به کودک نشان داده شد. به کودک گفته شد:

"این پسری که میبینی سیناست و به تو سلام می‌کنه. سینا با سفینه‌اش داره توی فضا سفر می‌کنه و از سیاره‌های مختلفی رد میشه تا اینکه روی یک سیاره‌ای فرود میاد. اسم اون سیاره سیاهولیا است، توی اون سیاره یه عالمه موجوداتی بودند که سراپا سیاه بودند برای همین اسم سیاره‌شون سیاهولیا بود. اونا از دیدن سینا خوشحال می‌شدند و کلی با هم بازی می‌کنند. منتها حین بازی سینا متوجه می‌شه اون‌ها اسم ندارند نمیتونه صداشون کنه و حتی جنسیتشونم نمی‌دونن. ناراحت می‌شه و کلی فکر می‌کنه تا این‌که یه چیزی به ذهنش می‌رسه. به اون‌ها میگه شما به من ویژگی‌های خاصتون رو بگید تا من بفهمم زنیید یا مرد و بعد بتونم براتون اسم انتخاب کنم. حالا سینا از تو کمک می‌خواد تا با هم مشخص کنیم که اینا دخترند یا پسر. تا بعد بتونه سینا براشون اسم بذاره. کمکش می‌کنی؟"

سپس صفات به کودک گفته می‌شود تا در مورد آن‌ها نظر بدهد و آن‌ها را تحت‌عنوان زن، مرد و یا هر دو طبقه‌بندی کند.



تصویر ۴. نمونه تصاویر بازی سیاهولیا راجع به صفات زنانگی

۴.۴.۵.۲ بازی هدیه تولد

در ادامه ی ارزیابی صفات زنانه و مردانه و هنجارهای اجتماعی بازی هدیه تولد نیز انجام می‌شود. بازی هدیه تولد به این صورت است که از کودک خواسته می‌شود تا بگوید که برای رفتن به تولد دوستی که دختر است از بین هدایای موجود کدام را انتخاب می‌کند. در مورد تولد دوستی که پسر هم هست این پرسش مطرح می‌شود و توضیح چرایی انتخاب‌هایش از کودک خواسته می‌شود. تعداد محدودی اسباب‌بازی‌های موجود در بازار برای کودک در قالب کارت‌های ۱۵.۵×۲۱.۵ cm نشان داده می‌شود (تصویر ۵). این بازی از آن جهت طراحی شده است تا تصورات کودک درباره ویژگی‌های جنسیتی زنانه و مردانه در قالب این بازی عنوان شود. هدایا شامل آدم‌آهنی، باربی، لوازم آشپزخونه، میز آرایش عروسکی، تفنگ، ماشین پلیس، توپ بود.



تصویر ۵. نمونه کارت‌های هدایای تولد

دستورالعمل به شرح زیر بود:

"اسم یکی از دوستان که دختره چیه؟ فکر کن که میخوای بری تولد دوستت (اسم دوست) که دختره. حالا رفتی براش هدیه بخری، از بین این هدیه‌ها که روی میزه کدوم رو براش انتخاب می‌کنی؟"

بعد از انتخاب کودک ازش پرسیده میشود:

"چرا این رو انتخاب کردی؟"

حالا فک کن که تولد دوستت که پسره می‌خوای بری. اون موقع کدوم رو انتخاب می‌کنی؟"

۵.۴.۵.۲ بازی نقش‌های خانواده

بازی دیگری که کودک در حین این مصاحبه نیمه‌ساختاریافته‌ی کیفی درگیر آن می‌شود، بازی نقش‌های خانواده است. استفاده از بازی برای جمع‌آوری داده باعث حضور فعالانه کودک در انجام فعالیتی می‌شود که دوست دارد (Einarsdottir, 2007: 191). این بازی جهت بررسی تصور کودک از نقش‌های مورد انتظار زنانه و مردانه در خانواده طراحی شده است. انتخاب بازی از آن جهت بوده است تا در کنار تنوع ابزارها برای کودک، کودک بتواند حین بازی آزادانه‌تر تصورات خودش از نقش‌ها را به بازی درآورد. در این بازی دو عروسک خرس مادر و پدر همراه با ابزارهایی چون لوازم آشپزخانه یا لوازم فنی در اختیار کودک قرار می‌گیرد (تصویر ۶). کودک ابتدا انتخاب می‌کند که کدام نقش را می‌خواهد داشته باشد و نقش دیگر در ادامه بازی دوباره در اختیار وی قرار می‌گیرد.

دستورالعمل به شرح زیر بود:

"می‌خواهیم با هم یه بازی بکنیم. بعد از ظهره، مامان و بابا خرسه توی خونه با هم هستند و دارند کاراشونو انجام میدند و با هم درباره کارهایی که از صبح کرده‌اند و می‌خواهند بکنند صحبت می‌کنند، حالا بیا با هم به جای اونا حرف بزنیم و بازی کنیم. تو می‌خوای خانم خرسه باشی یا آقا خرسه؟"

مصاحبه‌گر نقش مقابل را می‌گیرد. بعد از انتخاب کودک و بازی، نقش‌ها جابه جا می‌شود.



تصویر ۶. عروسک‌ها و ابزار بازی نقش‌های خانوادگی

لازم به ذکر است، برای تعیین روایی صوری و محتوایی ابزار می‌توان از دو روش کیفی و کمی روایی صوری استفاده نمود. در روش کیفی و در آغاز فرآیند تعیین روایی صوری و محتوایی، با کمک متخصصین امر در رشته‌های مرتبط با زمینه تحقیقاتی و پرسشنامه، استفاده می‌شود (محمد بیگی، محمد صالحی و گل، ۱۳۹۳: ۱۱۶۴). در اینجا، متخصصان حوزه موردنظر ابزارها را مورد سنجش قرار می‌دهند. در پژوهش نمونه این متخصصان شامل دو دکترای روان‌شناسی بالینی کودک، یک متخصص علوم تربیتی، یک کارشناس ارشد روان‌شناسی، یک مدیر مهد کودک، و دو مربی مهد و یک مادر بودند. بر اساس ارزیابی این افراد ابزارها به لحاظ فرم و محتوا جهت سنجش اینکه این ابزارها در جهت فهم مباحث مرتبط با جنسیت مناسب هستند و اینکه برای سن کودک به تناسب انتخاب شدند یا نه، مورد غربالگری قرار گرفت. در نهایت این ابزارها در یک مصاحبه آزمایشی در دو مهدکودک مورد ارزیابی و تغییرات قرار گرفت.

۳. مسائل اخلاقی در پژوهش با کودک

با توجه به اینکه پژوهش‌های با کودکان از جمله حیطه‌های تازه و رو به رشد است، جدا از مسائل اخلاقی مربوط به هر پژوهش، چالش‌های اخلاقی جدی دیگری را در برابر خود دارد. با توجه به تغییر نگرش‌ها راجع به کودکان و نوجوانان و ایجاد این حق برای آنان که در مسائل مرتبط با آنها صاحب‌نظر باشند، ورود کودکان و نوجوانان در فرایندهای پژوهش حقیقتاً راه را به ساختن زیربناهایی برای تحقیقات مرتبط، قابل دسترس و نیز اخلاقی می‌برد. اخلاق را می‌توان به عنوان مجموعه‌ای از اصول و قوانین اخلاقی رفتار تعریف کرد. اخلاق در پژوهش به کاربرد نظامی از اصول اخلاقی اشاره دارد که از آسیب زدن و رفتار

غلط با دیگران جلوگیری می‌کند، ارتقاء دهنده خوبی و به معنای محترمانه و منصف بودن است (Sieber, 1993) به نقل از (Morrow, 2008: 53).

جنبه دیگر اخلاق که در پژوهش مدنظر قرار می‌گیرد آن چیزی است که توماس و اُکین (Thomas & O'Kane, 1998) به نقل از (Christensen & Prout, 2002: 480) به آن اشاره جالبی دارند که "علم بد یعنی اخلاق بد." در این معنی ارزیابی اخلاقی یعنی الف. پرسش-های پژوهش پرسش‌هایی ارزشمند برای پرسیدن باشند؛ ب. روش‌های پژوهش مؤثرترین شیوه پاسخ به این پرسش‌ها باشند.

از چالش‌های مرتبط با تحقیقاتی که مشارکت کودکان در آن‌ها باشد، مسئله ضریب تأثیر (Impact factor) است، چراکه در یک نگاه پژوهشی را می‌توان اخلاقی‌تر در نظر گرفت که ضریب تأثیر بالاتری در پیشینه پژوهش داشته باشد. در اینجا سوال اخلاق این خواهد بود که آیا می‌توان این‌گونه پژوهش‌ها را در بدنه تحقیقاتی قرارداد که در آن‌ها هدف سرعت بیشتر، اندازه‌گیری دقیق‌تر، گفتن تا گوش دادن، اثبات و نه پذیرش، در سطح بودن تا عمیق شدن و بر سادگی تا پیچیدگی است؛ مواردی که هرچه کیفیت بالاتری داشته باشند ضریب تأثیر بالاتری را در پژوهش گزارش خواهند کرد (Fielding, 2003) به نقل از (Graham & Fitzgerald, 2010: 144). در این صورت جای کمی برای پژوهش‌هایی چون پژوهش با کودکان خواهد بود که مبتنی بر گفت و گو و مشارکت است و نیازمند زمان، آموزش و منابع است. اما می‌توان به جای صحبت از پارادایم تحقیق از مسئله‌ای اساسی صحبت کرد، از مسئله اخلاق. فرایند پژوهش تلاشی اساساً اخلاقی است که در آن کیفیت پژوهش فقط وابسته به طراحی دقیق و آزمون تصادفی زندگی کودکان نیست؛ بلکه فرایندی است که در آن درگیر شدن محترمانه در فرایند گفت و گو با کودک است که امکان ساختن با هم و گزارش نمودن دیدگاه‌ها و تجاربشان را آن‌گونه که کودکان دنیا را تجربه می‌کنند، فراهم می‌آورد. همچنین در این مسیر است که کودک فرصت گفتن و بازگفتن یعنی تصحیح آنچه گفته است را در برابر بزرگ‌سالی گشوده به دست می‌آورد (Grover, 2004: 87)؛ آن وقت است که می‌توانیم از پژوهشی اخلاقی صحبت کنیم و ضریب تأثیر را نه فقط بر اساس نمره ای کمی بلکه بر اساس اثرگذاری کیفی پژوهش بر نحوه زندگی افراد تعریف کنیم.

در راستای تعریف اول اخلاق که در ابتدا عنوان شد، یکی از چالش‌های پیش رو مسئله خطر برای پژوهش شونده است به این معنی که نباید انجام پژوهش خطری را پیش روی

فرد مورد پژوهش قرار دهد. این موضوع نه فقط در نسبت با کودک بلکه در هر پژوهشی موضوعی قابل توجه و مهم است اما از آنجایی که کودکان جزء افراد آسیب‌پذیر محسوب می‌شوند این مسئله حساسیت بیشتری پیدا می‌کند تا حدی که برخی معتقد بوده‌اند که نباید کودکان را به خاطر خطرهای احتمالی وارد هر نوع فرایند پژوهشی نمود. اما از نگاه دیگر می‌توان گفت که خود این نوع نگرش یک خطر جدی پیش روی کودکان و نوجوانان است؛ خطر شنیده نشدن و در معرض تصمیم‌گیری‌هایی قرار گرفتن که به دنیای درونی آن‌ها آسیب می‌زند و آن‌ها را از حقوق طبیعی و از تجربه زندگی آن‌گونه که تجربه‌اش می‌کنند دور می‌نماید؛ بزرگسالان بدون شنیدن کودکان نمی‌توانند از آن‌ها مراقبت نمایند (Graham & Fitzgerald, 2010: 144). لذا می‌توان در کنار حساسیت به خطرات ممکن در هر پژوهش برای کودک و از بین بردن خطرات، آن‌ها را از خطری که گفته شد، با مشارکت دادن در فرایند پژوهش مراقبت نمود، و در کنار آن توجه نمود که کودکان نباید به خاطر شرکت در پژوهش با پریشانی، اضطراب مواجه شوند (Stuart & Barnes, 2005: 88)

یکی دیگر از مسائل اخلاقی پیش روی پژوهش‌های کودک مسئله روابط قدرت نابرابر بین کودک و پژوهشگر است که تحت عنوان "تناسب اخلاقی" (ethical symmetry) مطرح می‌شود. تناسب یا قرینگی اخلاقی در پژوهش‌های با کودک بدین معنی است که پژوهشگر از همان ابتدا این فرض را خواهد داشت که رابطه اخلاقی بین پژوهشگر و پژوهش شونده چه فرد بزرگسال باشد و چه کودک، یکی است (Christensen & Prout, 2002: 490). برای توجه به این مسئله دقت به نکاتی ضروری است. بزرگسال یا همان پژوهشگر بایستی پیش‌فرض‌های خود را راجع به دانش کودک ارزیابی کند. معمولاً بزرگسالان تصور می‌کنند دانش آن‌ها از دانش کودک بالاتر است. پژوهشگر بایستی با رها کردن این پیش‌فرض از تحمیل عقاید خود به کودک جلوگیری نمایند، و نیز تلاش نماید تا دنیای کودک را آن‌گونه که او تجربه می‌کند درک کند و بفهمد. از آنجایی که در این رابطه قدرت، کودک تصور می‌کند توسط بزرگسال جدی گرفته نمی‌شود و توان ابراز خود را ندارد، باید تلاش نمود تا با استفاده از ابزارهای مناسب، توانایی کودک برای ابراز خود به حداکثر برسد و جدی گرفته شود. اصولاً گسترش روش‌های مشترکی در راستای بهبود این چالش اخلاقی در پژوهش با کودک است (Punch, 2002b: 339). در پژوهش حاضر، پژوهشگر بر این باور بود آنچه کودک درباره فهم خود از جنسیت عنوان می‌نماید آن چیزی است که

منحصر به دنیای کودک است و دانشی است که تنها او می تواند در اختیار پژوهش قرار دهد، لذا دقت، حساسیت و توجه به گفته های کودک در فرایند پژوهش بسیار مهم در نظر گرفته شد.

از سوی دیگر اینکه آیا کودکان مشارکت کنندگان صادق و قابل اعتمادی هستند یا خیر، از چالش های جدی پژوهش با کودکان و نوجوانان است. پیش فرضی وجود دارد مبنی بر اینکه آن ها دروغ می گویند و یا نمی توانند بین خیال و واقعیت تمایز قائل بشوند. دلایلی که ممکن است کودکان دروغ بگویند این است: از صحبت درباره مسائل دردناک اجتناب کنند، چیزی که پژوهشگر می خواهد بشنود را به او بگویند و احساس شرم، ترس و میل به ایجاد تأثیر مثبت بر مخاطب در آن ها وجود دارد. راه حل مناسب برقراری رابطه خوب بین پژوهشگر و کودک است رابطه ای که بر مبنای راستی و اعتماد از سمت پژوهشگر نیز باشد و برقراری این رابطه در پژوهش های با کودک نیازمند زمان کافی است (Punch, 2002b: 339).

از جمله مسائل اخلاقی دیگر مرسوم در هر پژوهش مسئله رضایت و رازداری است. موضوع رضایت آگاهانه در انجام پژوهش با کودکان مسئله پیچیده ای است. رضایت در پژوهش فراتر از صرف موافقت برای شرکت در پژوهش است. رضایت شامل زمان برای تصمیم گیری، حق پرسش راجع به تحقیق و اجازه برای پذیرش یا عدم پذیرش آن است. رضایت بایستی یک فرایند مداوم در نظر گرفته شود و نه فرایندی که فقط یک بار و در ابتدای پژوهش است (Morrow, 2008: 57). شرکت کنندگان باید بدانند شرکت آن ها در پژوهش کاملاً داوطلبانه است و هر زمان که مایل اند می توانند از فرایند پژوهش خارج گردند (Stuart & Barnes, 2005: 89). در ادبیات تحقیق آمده است که برای تمام کودکان و نوجوانانی که در زیر سن ۱۸ سال قرار دارند، اخذ رضایت از مراقبین آن ها برای شرکت در پژوهش ضروری است (Morrow, 2008: 57). رضایت جهت انجام مصاحبه و ضبط آن می تواند به صورت کتبی از سمت مراقبین کودک انجام شود. همچنین ضروری است که از خود کودک جهت انجام مصاحبه با وی رضایت گرفته شود (Cameron, 2005: 606). در مورد خود کودک هم چون ممکن است کودک توان ابراز نارضایتی را نداشته باشد خصوصاً اگر فعالیتی طولانی از وی خواسته می شود بایستی امکان عدم رضایت و امتناع از ادامه پژوهش به طور مکرر برای کودک فراهم شود و در برهه های مختلف مصاحبه از وی مورد پرسش قرار گیرد (Einarsdottir, 2007: 207). مسئله رضایت

آگاهانه موضوع مهمی است چراکه نمی‌توان مطمئن بود کودک کاملاً آگاه است از آنچه به آن رضایت داده یا این رضایت واقعی است. از این رو علیرغم رضایت اولیه کودک، اعمال و ژست‌های غیرکلامی و پنهان کودک می‌تواند نشان‌گر نظر واقعی آن‌ها باشد (Einarsdottir 2007: 207).

در پژوهش حاضر نیز انتخاب افراد بر اساس تمایل خود و خانواده‌شان و داوطلبانه صورت گرفت و اگر هر کدام از این افراد مخالف بودند، وارد فرایند پژوهش نشدند. در این پژوهش با کودک هم از مسئولین کودک (والدین یا مدیر و مسئولان مهد که مراقبین کودک هستند و نیز بهزیستی) رضایت گرفته شد و هم رضایت خود کودک مدنظر قرار گرفت. در پژوهش حاضر پس از کسب رضایت اولیه از مسئولین و نیز خود کودک، به دفعات، به صورت کلامی و غیرکلامی رضایت کودک موردسنجش واقع شد. در مواردی که کودک تمایل به ادامه مصاحبه نداشت، مصاحبه متوقف گردید و با رضایت مجدد کودک با اندکی فاصله زمانی ادامه یافت.

در مورد رازداری نکته مهم این است که اطمینان داده شود در گزارش‌ها و ارائه‌هایی که از پژوهش انجام می‌شود امکان شناسایی کودک وجود نخواهد داشت و در نتیجه مسائل مطرح‌شده به مراقبین کودک نیز اطلاع داده نخواهند شد (Stuart, & Barnes, 2005: 58). همانطور که در اینجا نیز تمامی مصاحبه‌ها به صورت شماره کدگذاری گردید تا امکان شناسایی مصاحبه‌شونده وجود نداشته باشد. اما از سوی دیگر هر پژوهشگری بایستی درباره این موضوع محتاط باشد چراکه ممکن است امکان رازداری در همه زمینه‌ها فراهم نباشد (Einarsdottir, 2007: 208). حین مصاحبه با کودک ممکن است از سمت کودک راجع به مواردی حتی بی‌ارتباط با موضوع مصاحبه صحبت‌هایی شود که مسئله آسیب به خود کودک یا دیگری را شامل شود. مسئله آسیب به کودک یا دیگران مسئله‌ای نیست که امکان رازداری در آن ممکن باشد و پژوهشگر باید واکنش مناسب در قبال آن انجام دهد، لذا در مورد مطالبی که بین کودک و مصاحبه‌گر گفته می‌شود کودک این حق را دارد که بداند چه چیزهایی بین خودشان می‌ماند یا چه چیزهایی ممکن است به دیگران نیز گفته شود که این موضوع شامل مسئله آسیب دیدن می‌شود (Cameron, 2005: 607; Einarsdottir, 2007: 607). جهت حفظ رازداری اطلاعات باید کدگذاری شود و در شرایط امن حفظ شود (Stuart & Barnes, 2005: 59).

۴. نتیجه‌گیری و بحث

پژوهش با کودک موضوعی نوظهور در ادبیات تحقیق است، چراکه جایگاه دادن به کودک به‌عنوان عضو مهم و مؤثر جامعه مساله‌ای است که در جنبش‌ها و قوانین متأخر اتفاق افتاده است. اینکه کودک را عاملی فعال در نظر بگیریم و نه ابژه‌ای منفعل که بایستی مورد تحقیق قرار بگیرد و زبان و تفکری جهت گفتن از خودش ندارد، به‌غیر از پذیرش نیازمند ابزارها و دغدغه‌های خاص خود است که موضوعات روش‌شناختی و چالش‌های اخلاقی را پیش روی ما می‌گذارد. به نظر تمامی کسانی که در حوزه پژوهش‌های علوم انسانی اعم از روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و علوم تربیتی فعالیت می‌نمایند برای بسط حوزه پژوهش خود می‌توانند با آشنایی با شیوه‌های مناسب پژوهش با کودکان ادبیات تحقیق را در رشته خود بسیط‌تر و عمیق‌تر نمایند. در کنار پژوهشگران، فعالان حوزه کودک، به‌طور فردی، گروهی و یا سازمانی در صورت اتخاذ نگاه متفاوتی به کودک که در آن نگاه کودک می‌تواند راهنمای مؤثری جهت فعالیت و اطلاعات مرتبط با خودش باشد، نیز می‌توانند از حوزه متأخر پژوهش با کودک بهره‌های فراوانی ببرند. انجام پژوهش حاضر با کودکان در حوزه جنسیت نیز در راستای جایگاه دادن به کودکان برای ارائه نظرات خود می‌باشد.

در این میان باید در نظر داشت پژوهش با کودک نیازمند دانستن زبان کودک و شناخت تفکر کودک و توانایی‌های شناختی و ادراکی وی می‌باشد. از اینرو فعالیت‌هایی که درصدد ارتقا تفکر در کودکان هستند و از ابزار گفت‌وگو با کودک نیز بهره می‌برند، می‌توانند هم‌بر پیشبرد این حوزه و گسترش ادبیات تحقیق در این حوزه مؤثر باشند و هم به‌طور دوسویه‌ای از ادبیات موجود و روش‌های ارتباط و گفت‌وگو با کودک کمک بگیرند تا شناخت بیشتری از توانایی‌های تفکر کودک از زبان خود کودک به دست آورند. در این راستا می‌توان از حوزه فلسفه برای کودک نام برد (پازوکی و حیدری، ۱۳۹۰؛ فرزانه، قائدی، نقیب زاده و محمودی نیا، ۱۳۸۸؛ رشتچی، ۱۳۸۹)، که تأثیر و تأثر دوجانبه‌ای بر حوزه پژوهش با کودک می‌تواند داشته باشد.

در مقاله حاضر علاوه بر بررسی چالش‌های اجرایی و اخلاقی این حوزه، به معرفی روش‌شناسی پژوهش با کودک در حوزه جنسیت و ابزارهای طراحی شده متناسب با آن نیز پرداخته شد. البته بخشی از نتایج به دست آمده از این مدل پژوهش در مقاله دیگری (موسوی، طیبی، مهram و مدرس غروی، ۱۳۹۷) معرفی شده است و در این مقاله صرف معرفی ابزار و ساختار عملی پژوهش با کودک در اولویت بوده. با این حال نیاز است تا

الزامات و چالش‌های اجرایی و اخلاقی پژوهش با کودک ... ۱۴۳

ابزار معرفی شده در سایر پژوهش‌های مشابه مورد استفاده قرار بگیرد تا هم به پیشینه پژوهش در حوزه جنسیت و هم در حوزه پژوهش با کودک کمک نماید.

کتاب‌نامه

- آجورلو، م.، برقی ایرانی، ز. و علی‌اکبری دهکردی، م. (۱۳۹۵). تأثیر قصه درمانی بر کاهش اضطراب و بهبود عادات خواب کودکان مبتلابه سرطان تحت شیمی‌درمانی. مجله روان‌شناسی سلامت. دانشگاه پیام نور، (۱۸)۵، ۲۵-۵.
- برک، ل.؛ گازر، ل. (۱۳۹۰). روان‌شناسی رشد و شخصیت کودک و نوجوان. تهران: نشر کتابدرمانی.
- پازوکی، ف. و حیدری، ا.ع. (۱۳۹۰). تبیین شاخصه‌ای فلسفی گفت‌وگو در فلسفه ورزی کودکان. مجله تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. شماره ۲: ۳-۱۸.
- رایس، ف. (۱۳۹۵). رشد انسان: روان‌شناسی رشد از تولد تا مرگ. ترجمه فروغان، م. تهران: نشر ارجمند.
- رشتچی، م. (۱۳۸۹). ادبیات داستانی کودکان و نقش آن در رشد تفکر. مجله تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۲: ۲۳-۳۷.
- زیگلر، ر؛ آلبالی، م. (۱۳۸۶). تفکر کودکان: روان‌شناسی رشد شناختی. ترجمه خرازی، ک. تهران: سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی.
- علی‌اکبری دهکردی، م.، محتشمی، ط.، حسن‌زاده، پ. (۱۳۹۱). بررسی خصوصیات روان‌سنجی مقیاس نقش جنسی بم فرم کوتاه با تأکید بر تحلیل عاملی در جمعیت ایرانی. شناخت اجتماعی، دانشگاه پیام نور، (۱)۱، ۴۴-۵۸.
- فرزان فر، ج.؛ قانندی، ی.؛ نقیب‌زاده، م.ع.؛ محمودی‌نیا، ع. (۱۳۸۸). بررسی فلسفه دوران کودکی. پژوهش‌های علوم تربیتی. دانشگاه خوارزمی تهران، ۱۷ و ۱۸: ۱۷-۴۳.
- کدیور، پ.؛ سیف، س.؛ کرمی‌نوری، ر. (۱۳۹۳). روانشناسی رشد. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)، مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی.
- کیگان، ج.؛ ماسن، پ. ه. (۱۳۹۵). رشد و شخصیت کودک. ترجمه یاسایی، م. تهران: نشر مرکز.
- محمد بیگی، ا.، محمد صالحی، ن.، گل، م. (۱۳۹۳). روایی و پایایی ابزارها و روش‌های مختلف اندازه‌گیری آن‌ها در پژوهش‌های کاربردی در سلامت. مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان، ۱۳(۱۲)، ۱۱۵۳-۱۱۷۰. منصور، م. (۱۳۹۵). روانشناسی ژنتیک: تحول روانی از تولد تا پیری. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)، مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی.
- موسوی جهان‌آبادی، ع. س.، طیبی، ز.، مهram، ب. و مدرس غروی، م. (۱۳۹۷). فهم کودکان ۳ تا ۶ ساله شهر مشهد درباره زنانگی در دو عرصه خصوصی و عمومی. علوم اجتماعی، (۲)۱۵.

هریس، م؛ باتروث، ج. (۱۳۸۵). روانشناسی رشد. ترجمه تبریزی، غ. تهران: نشر نی نگار.
یوسف پور، ن. و آقا یوسفی، ع. (۱۳۹۳). بررسی تأثیر قصه‌گویی در کاهش درد کودکان مبتلابه لوسمی.
مجله روان‌شناسی سلامت. دانشگاه پیام نور، ۳(۱)، ۸۲-۹۵.
یوسفی، ع. (۱۳۸۸). تاملی بر مرزبندی اجتماعی فضای شهری مشهد: طبقه‌بندی منزلتی نواحی
شهر. مجله علوم اجتماعی دانشکده ادبیات و علوم انسانی مشهد، پاییز و زمستان. ۶، ۶۹-۹۱.

- Askin, N., & Miman, M. (2014). Bem Sex Inventory Means and SD of the BSRI Items among Turkish Male and Female University Students in Mersin. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 113, 234 – 237. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.030>
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Clinical Psychology*, 42, 155-162.
- Bem, S. L. (1981). *Bem sex role inventory: Professional manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Cameron, H. (2005). Asking the tough questions: a guide to ethical practices in interviewing young children, *Early Child Development and Care*, (175) 6, 597-610.
- Carver, L.F., Vafaei, A., Guerra, R., Freire, A., & Phillips, S.P. (2013) Gender Differences: Examination of the 12-Item Bem Sex Role Inventory (BSRI-12) In an Older Brazilian Population. *PLoS ONE* 8(10): e76356. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0076356>.
- Casimiro, L. (2004). A Child's Spiritual World: A Qualitative Study. *International Forum (InFo) Journal*. (7)1, 31-58.
- Children's Act (2004) London: Stationery Office (November).
- Christensen, P., & A. Prout (2002) 'Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children'. *Childhood*, 9(4), 477-497.
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: a review of research and practice, *Early Child Development and Care*, (175)6, 489-505.
<https://doi.org/10.1080/03004430500131288>.
- Clark, A. (2004). *Listening as a way of life: why and how we listen to young children*. London: National Children's Bureau for DFES.
- Clark, A. (2001). *Listening to young children: the Mosaic approach*. London: National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.
- Clark, A., & Moss, P. (2005). *Spaces to play: more listening to young children using the Mosaic approach*, London: National Children's Bureau.
- EinaRsdottir, J., (2007). Research with children: methodological and ethical challenges. *European early childhood education research journal*, 15(2), 198-211.
- Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E., & Robinson, C. (۲۰۱۰) Research with children: methodological issues and innovative techniques. *Journal of early childhood research*, 8(2), 175-192.
- Freeman, M. (1998). The sociology of childhood and children's rights. *The International Journal of Children's Rights*, 6(4), 433-444. <https://doi.org/10.1163/15718189820494175>

- Freud, A. (1989). *Normality and Pathology in Childhood*. London: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780429477638>
- Gadd, L., & Cable, C. (2000). *Up to children*, Norfolk: Early Years Development and Childcare Partnership.
- Gallacher, L. A., & Gallagher, M. (2008). Methodological immaturity in childhood research? Thinking through participatory methods'. *Childhood*, 15(4), 499-516.
- Graham, A., & Fitzgerald, R. (2010). Children's participation in research: Some possibilities and constraints in the current Australian research environment. *Journal of Sociology*. The Australian Sociological Association, 46(2), 133-147
<http://dx.doi.org/10.1177/1440783309355065>.
- Grover, S. (2004). Why Won't They Listen To Us? On Giving Power and Voice to Children Participating in Social Research. *Childhood*, 11(1), 81-93.
- Hill, M., Davis, J., Prout, A. & Tisdall, K. (2004). Moving the Participation Agenda Forward. *Children & society*, 18(2), 77-96.
<http://dx.doi.org/10.1002/chi.819>.
- Hofstede, G. (1998). *Masculinity and Femininity: The Taboo Dimension of National Cultures*. Thousand Oaks, CA: sage publication.
- Hofstede, G., & Bond, M.H. (1984). Hofstede's Culture Dimensions: An Independent Validation Using Rokeach's Value Survey. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 15(4), 417-433.
<https://doi.org/10.1177/0022002184015004003>
- Hyde, K. E. (1990). *Religion in childhood and adolescence: A comprehensive review of the research*. Birmingham, AL: Religious Education Press.
- James, A., & A. Prout (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (2thed). London: Falmer Press.
- Kleeman, J. A. (1976). Freud's views on early female sexuality in the light of direct child observation. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 24, 3-26.
- Langsted, O. (1994). Looking at quality from the child's perspective. In: P. Moss & A. Pence (Eds), *Valuing quality in early childhood services: new approaches to defining quality*, London: Paul Chapman Publishing.
- Lee, N. (2001). *Childhood and Society: Growing up in an Age of Uncertainty*. Buckingham: Open University Press.
- Maccoby, E. E. (1988). Gender as a social category. *Developmental psychology*, 24(6), 755.
- Matthews, H. (2003). Children and regeneration: Setting an agenda for community participation and integration. *Children & society*, 17(4), 264-276.
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood: thinking from children's lives*. Buckingham: Open University Press.
- Morrow, V. (2008). Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments. *Children's Geographies*, 6(1), 49-61.
<https://doi.org/10.1177/2158244014543782>.
- Prout, A., & James, A. (1990). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Prospect and Problems. In A. James & A. Prout (Eds), *Constructing and Reconstructing*

- Childhood: Contemporary Issues in the Sociology of Childhood, (pp. 7–33). London: Falmer Press.
- Punch, S. (2002a). Interviewing Strategies with Young People: The “Secret Box”, Stimulus Material and Task-Based Activities, *Children and Society*, 16(1), 45–56. <http://dx.doi.org/10.1002/chi.685>.
- Punch, S. (2002b). Research with Children: The Same or Different from Research with Adults? *Childhood*, 9(3), 321–341.
- Saxton, L.T., (1966). the Preschool Child's Concept of God. All Graduate Theses and Dissertations. Paper 2418.
- Schweinhart, L. J., Mcnair, S., Barnes, H., & Larner, A. M. (1993). Observing young children in action to assess their development: The High/Scope Child Observation Record study. *Educational and Psychological Measurement*, 53(2), 445-455.
- Smart, C., Neale, B. & Wade, A. (2001) *The changing experience of childhood: Families and divorce*. Cambridge: Polity Press.
- Stuart, J., & Barnes, J. (2005). *Conducting Ethical Research*. National Evaluation of Sure Start (NESS).
- Tamminen, K. (1991). *Religious development in childhood and youth*. Helsinki. Finland: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Thomas, N., & O’Kane, C. (1998). The Ethics of Participatory Research with Children. *Children & Society*, 12(5), 336–348.
- Twenge, J. M. (1997). Changes in masculine and feminine traits over time: A meta-analysis. *Sex roles*, 36(5-6), 305-325.
- United Nations, (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Geneva: UN.
- Vafaei, A., Alvarado, B., Tomás, C., Muro, C., Martinez, B., & Zunzunegui, M.V. (2014). The validity of the 12-item Bem Sex Role Inventory in older Spanish population: An examination of the androgyny model. *Arch. Gerontol. Geriatr*, 59(2), 257-263. <http://dx.doi.org/10.1016/j.archger.2014.05.012>.
- Wilson, C. & Powell, M. (2001). *A guide to interviewing children: essential skills for counsellors, police, lawyers and social workers*. Sydney: Allen and Unwin.