

## ارتقاء و تداوم تجربه کودکی در محیط‌های آموزشی کودکان (تأملی بر فضای خانه و مدرسه در میان کودکان دبستانی شهر کرمان)

عیسی حجت

استاد گروه معماری، دانشکده معماری، پردیس هنرهای زیبا، دانشگاه تهران، تهران، ایران (نویسنده مسئول مکاتبات)

E-mail: Isahojat@ut.ac.ir

فاطمه شیخ اسدی

دانشجوی دکتری معماری، دانشکده معماری، پردیس هنرهای زیبا، دانشگاه تهران، تهران، ایران

عضو هیات علمی مجتمع آموزش عالی زرنند، کرمان، ایران

E-mail: Fateme.sh.asadi@ut.ac.ir

### چکیده

از آنجا که کودک بخش قابل توجهی از زندگی خود را در محیط مدرسه سپری می‌کند، از مهم‌ترین مسائل طراحی این‌گونه محیط‌ها فراهم آوردن زمینه‌های رشد مناسب و تجارب مطلوب کودک در این فضاها است. هدف از پژوهش حاضر، جست-وجوی چارچوبی نظری برای تشخیص متغیرهای اصلی و تبیین چگونگی رابطه بین ویژگی‌های کالبدی محیط با تجربه کودکی است. از این رو، پرسش اساسی این است که ۱- چه مؤلفه‌های محیطی و ۲- چگونه بر تجربه کودکی مؤثرند؟ بر این اساس، جهت دستیابی به الگوی نظری، با رویکردی رشدی-اکولوژیکی<sup>۱</sup>، ۳۰ کودک که در سال‌های میانی کودکی و در خانواده مشارکتی در شهر کرمان زندگی می‌کنند، مورد مطالعه قرار گرفتند. روش پژوهش کیفی با رویکرد مردم‌نگارانه است و از تکنیک‌های مصاحبه، تور مصاحبه (مصاحبه هنگام قدم زدن)، مشاهده و روش کیو در مرحله جمع‌آوری و روش تحلیل محتوا در مرحله تحلیل داده‌ها استفاده شده است. نتایج نشان می‌دهد تجربه کودکی تحت تأثیر چگونگی پاسخدهی به نیازهای روانی کودک در زمینه اکولوژیکی است که کودک در آن زندگی می‌کند و در این زمینه ویژگی‌ها و قابلیت‌های محیطی همراه با ویژگی‌های روانی-اجتماعی محیط دارای اهمیت هستند و همچنین تجارب کودک در یک محیط بر تجارب او در محیط دیگر تأثیر دارند.

**کلیدواژه‌ها:** محیط کودک، قابلیت‌های محیط کودک، تجربه کودکی، محیط مدرسه، رشد روانی کودک

\* این مقاله برگرفته از رساله دکتری فاطمه شیخ اسدی با عنوان «تداوم تجربه کودکی در محیط‌های کودکان (تأملی بر فضای خانه و مدرسه در میان کودکان دبستانی)» است که با راهنمایی دکتر عیسی حجت و مشاوره پروفسور راجر هارت، در دانشکده معماری دانشگاه تهران در حال انجام است.

## مقدمه

بعد از خانه، مدرسه از مهم‌ترین محیط‌های اکولوژیک است که کودک در آن ساکن است. کودک زمان قابل توجهی را در مدرسه می‌گذراند و به‌صورت آگاهانه یا ناخودآگاه با محیط کالبدی مدرسه تعامل می‌کند، این در حالی است که بیشتر برنامه‌های آموزشی مانند هیچ کودکی نباید از آموزش بی‌بهره بماند<sup>۲</sup> (2001) با هدف به‌دست آوردن موفقیت تحصیلی برای دانش‌آموزان (Hursh, 2007) تأثیر زمینه اکولوژیک و به ویژه اهمیت بستر کالبدی این زمینه را در تأمین نیازهای متنوع کودک نادیده می‌گیرند (Watches, 2003). علاوه بر این، لزوم توجه به این حقیقت که زمان صرف شده در مدرسه، زمان زندگی و یادگیری توأمان است و همچنین لزوم شنیدن صدای کودک در طراحی محیط مدرسه، مورد توجه قرار نمی‌گیرد و پیامد این بی‌توجهی، طراحی مدارس با رویکرد سازمانی کردن و استانداردسازی، عدم توجه به نیازهای پایه و مشترک کودکان در دامنه سنی مشابه، اولویت پیدا کردن آموزش برنامه درسی، عدم توجه به رابطه عاطفی کودک با محیط و در نتیجه عدم پیوند عاطفی کودک با محیط و احساس تعلق به محیط مدرسه است.

با مرور ادبیات موضوع در بحث تجربه کودکان از محیط مدارس، بررسی مؤلفه‌هایی مانند خلوت، عزت نفس کودک، شخصی‌سازی، کوچک بودن محیط، سروصدا، نور و غیره به‌صورت جزنگر در مطالعات محیطی مشاهده می‌شود که حکایت از کاستی پژوهش از بعد نظری در نگاه جامع به کیفیت تجربه کودک از محیط مدرسه و میزان پاسخدهی محیط مدرسه به نیازهای متنوع کودک دارد. در حالی که مدرسه مفهومی چند بعدی است و نه تک بعدی که حامل مجموعه‌ای از معانی الحاق شده به کالبد است که تجارب کودک را می‌سازد و کودک نیز مفهومی چند بعدی با نیازهایی متنوع است که این موارد بر ضرورت پژوهش کل‌نگر از بعد نظری صحنه می‌گذارد. از بعد کاربردی، ضرورت این پژوهش به ضعف اقدامات صورت پذیرفته برای متناسب‌سازی محیط مدرسه برای کودکان باز می‌گردد.

از این رو، این پژوهش با استفاده از رویکرد رشدی-اکولوژیکی سعی دارد با تأکید بر زمینه‌های کالبدی، محیط فراهم‌کننده تجربه مطلوب کودکی را در مدرسه تعریف کند. با این رویکرد، این پژوهش دو دیدگاه محیط‌های چندگانه<sup>۳</sup> و ایدئولوژی خانه را پی می‌گیرد که در اولی محیط‌های ایده‌آل کودک محیط‌هایی هستند که در آن نیازهای پایه کودک به‌صورت مداوم از محیطی به محیط دیگر توسط قابلیت‌های محیط پاسخ داده شود و در دومی محیط‌های با ایدئولوژی خانه به‌عنوان مکان‌هایی ایده‌آل برای رشد کودک در ادبیات موضوع گسترده‌ای ارائه شده‌اند. برخلاف ترجیحات صاحب‌نظران برای طرح مکان با ایدئولوژی خانه، برنامه بازی‌محور و محیط غیررسمی برای گروه سنی کودکی اولیه و پژوهش‌های بسیار در این زمینه، این ایده در مورد کودکی میانی در قدم‌های اولیه خود است و نظریات مخالفی نیز در این زمینه وجود دارد. بخش زیادی از نظریات مخالف ریشه در جنبش «هیچ کودکی نباید از آموزش بی‌بهره بماند» که در آن والدین و متخصصین بر برنامه‌های رسمی مدرسه تأکید دارند. این در صورتی است که متخصصین تعلیم و تربیت همچون دیوئی، مونته‌سوری، و فروبل از عدم توجه به ماهیت آزادی، خلاقیت، فردیت و کنجکاوای کودک در محیط به‌عنوان اصلی‌ترین نیازهای کودک و کودکی نام برده‌اند و یافته‌های گالاگر (2013) در مورد تنظیمات محیط کودکان در ایرلند، ایدئولوژی خانه به‌عنوان یک محیط مطلوب برای کودکان را معرفی می‌کند (Graue, 2006).

بنا بر آنچه بیان شد، پیش‌فرض این پژوهش شکل می‌گیرد: محیط‌های تجربه شده توسط کودک، به‌طور خاص خانه ایده‌آل، قابلیت‌های محیطی دارد که به تجربه مطلوب کودک کمک می‌کند، شناسایی این قابلیت‌ها و بهره‌گیری از آنها در طراحی مدرسه به تعریف محیط مطلوب در مدرسه کمک می‌کند.

بنابراین هدف این پژوهش، جستجوی متغیرهای محیطی مؤثر بر تجربه کودکی و فهم رابطه نسبی میان آنها است. بدین منظور، مدرسه فضای کالبدی بالقوه زندگی، با ویژگی‌های شناختی قابل دریافت و مؤثر بر ادراک کودکان، فرض شده است. پرسش‌های مطرح شده برای دستیابی به هدف پژوهش به این صورت تبیین می‌شوند: ۱- چه مؤلفه‌های محیطی و ۲- چگونه امکان تجربه کودکی مطلوب را در محیط مدرسه فراهم می‌کنند؟ برای رسیدن به پاسخ، پس از مروری بر پیشینه پژوهش، چارچوب نظری با بیان سه دیدگاه متفاوت درباره نگرش‌ها در زمینه محیط‌های ایده‌آل کودکان در دوره میانی ارائه می‌شود: ۱- محیط برای یادگیری با تأکید بر رشد شناختی کودک؛ محیط‌ها با این رویکرد، به‌عنوان محیط تحصیلی<sup>۴</sup>، رسمی و سازمانی<sup>۵</sup> و فرموله شده<sup>۶</sup> در ادبیات موضوع نام برده می‌شوند، ۲- محیط برای اجتماعی‌سازی کودک، ۳- محیط برای رشد روان‌شناختی کودک که جامع‌ترین نگرش می‌باشد که بیان می‌کند مدارس باید برای تفاوت‌های فردی کودکان تدارک دیده شوند و خلاقیت، استقلال، احساس عزت نفس و تحقق خود<sup>۷</sup> را پرورش دهند. محیط با در نظر گرفتن رشد روانی کودک، با عنوان محیط‌های غیررسمی، محیط‌های آشنا و محیط‌های با ایدئولوژی خانه<sup>۸</sup> نام برده می‌شوند. سپس، روش پژوهش، یافته‌ها و در نهایت نتایج و مدل نظری پژوهش ارائه می‌گردد.

### پیشینه پژوهش

از دهه ۱۹۷۰، چگونگی استفاده کودکان از محیط‌ها و چگونگی تأثیرگذاری محیط‌های کالبدی بر آنها، به موضوعاتی مهم در روان‌شناسی محیط تبدیل شده است. مرور گسترده‌ای در کار محققانی چون آلتمن و هولویل، هفت، ایوانز، وینشتین و اسپنسر کاربست نظریه‌های روان‌شناختی را با هدف فهم چگونگی خلق محیط‌هایی که به بهترین حالت از کودک پشتیبانی کنند، را نشان می‌دهد. آلتمن در پژوهش خود با عنوان کودک و محیط، چگونگی تعامل کودکان با محیط را که می‌تواند شامل عملکردهای خلوت، شناخت فضایی و برنامه‌ریزی مشارکتی باشد، مورد تأمل قرار می‌دهد (Altman & Wohlwil, 1978).

هفت در فصلی با عنوان محیط کالبدی و رشد کودک از کتاب روان‌شناسی محیط برای فهم نقش محیط کالبدی بر کودک، محیط را به‌عنوان منبع تحریک، بازخورد و قابلیت‌ها مورد تحلیل قرار می‌دهد و این دیدگاه را برای پژوهش بر روی خانه، محیط‌های سازمانی، فضاهای بیرونی و محیط‌های شهری و طبیعی به کار می‌برد (Heft & Wohlwil, 1987).

هالوی در پژوهشی با عنوان جغرافیای کودکان، به وسیله جامعه‌شناسی کودکی استدلال می‌کند کودکی و استفاده کودک از فضا، سازه‌هایی اجتماعی است و بنابراین بر تغییر در تجربه کودکان بسته به بسترهای اجتماعی تأکید می‌کند. او آزمونی درباره استفاده کودکان از سه حوزه محیطی را بیان می‌کند: بازی (استفاده تفریحی از خیابان، فضاهای عمومی، تسهیلات تجاری و محدوده‌های روستایی)، زندگی (قوانین خانواده، فضای سایبری، و خیابان‌ها به‌عنوان خانه کودکان خیابانی) و یادگیری (استفاده از فضای سازماندهی شده در مدارس ابتدایی، زمین‌های بازی، مراکز مراقبت کودکان و شهرها) (Holloway & Valentine, 2000). دودک در پژوهش فضاهای کودکان، مجموعه‌ای با محوریت طراحی برای کودکان، با تأکید بر مدارس و حیاط مدارس فراهم کرده است. کتاب، ارتباط بین طراحی و یادگیری کودکان با این رویکرد که کودکان شایسته و خلاق هستند و نیاز به فرصت‌هایی برای بیان نیازهای محیطی خود دارند را به بحث می‌گذارد (Dudek, 2005). پژوهش دی، اولین تجربه او در طراحی مدارس، مهدکودک‌ها و مراکز مراقبت از

کودکان به شمار می‌رود، اما اصول طراحی را به محیط‌های خانه نیز تعمیم می‌بخشد (Day & Midbje, 2007). دودک و دی تلاش معماران برای به‌کارگیری اصول رشد کودک برای طراحی را نشان می‌دهند. ایوانز در پژوهشی با عنوان رشد کودک و محیط کالبدی، مروری بر خصوصیات محیط کالبدی مؤثر بر رشد کودک می‌کند و بر عوامل محیطی مانند اندازه مدرسه، کیفیت ساختمان، طرح‌های پلان-باز، روشنایی و کیفیت داخلی بنا تأکید می‌نماید (Evans, 2006).

اسپنسر در کتاب کودکان و محیط‌شان: فضاهای یادگیری، استفاده و طراحی (Spencer & Blades, 2006) مجموعه مقالاتی را ارائه می‌کند که بر چگونگی فهم و تجربه مکان‌ها و مشارکت در طراحی آنها، تمرکز دارد. وینشتین در پژوهش محیط مصنوع و رشد کودک، مجموعه مقالاتی درباره محیط‌های خاص مانند خانه، محوطه بازی، محیط‌های مراقبت کودک و مؤسساتی مانند مدارس ارائه می‌دهد و تعاملات کودکان با محیط از طریق بازی و مشارکت در فرایند طراحی را مورد بحث قرار می‌دهد (Weinestein & David, 2013). رویکردهای کل‌نگری که این پژوهش بخش مهمی از موضع‌گیری نظری خود را بر آن پایه ریخته است به شرح زیر هستند:

- پژوهش محیط مصنوع و رشد کودک که محیط‌های چندگانه را مطرح می‌کند: طبق این دیدگاه نیازهایی پایه و ثابت در محیط‌های مختلفی که کودک تجربه می‌کند وجود دارد و محیط‌های کودکان در تداوم با یکدیگر هستند و در این تداوم این نیازهای پایه باید در نظر گرفته شوند. طراحی محیط‌های سازمانی مانند مدرسه، تحت سلطه ملاحظات کارکردگرایی هستند که به وسیله تصویری از کارکرد آن سازمان شکل گرفته‌اند و نیازهای خاص و مشترک در همه محیط‌های کودک را نادیده می‌گیرند، برای مثال کودکان کم سن نیاز به بازی دارند، چه در خانه باشند، چه در مدرسه و چه در بیمارستان و یک طرح دارای حساسیت، می‌تواند مکان‌هایی دنج برای بازی کودک در شمای کلی محیط سازمانی طراحی کند (Weinstein & David, 2013).
- بر اساس پژوهش پروشانسکی (1987) درباره هویت مکان، جهان به طرز ساده‌انگارانه‌ای، زنجیره‌ای از محیط‌های کالبدی-اجتماعی جدا از هم نیست. کودکان از یک محیط به محیط دیگر حرکت می‌کنند و به نظر می‌رسد که تجارب کودک در یک محیط بر روی تجارب کودک در محیط دیگر تأثیر می‌گذارد. به طور مثال، کودکانی که در خانه‌های شلوغ زندگی می‌کنند، رفتار متفاوتی نسبت به کودکانی که در خانه‌های کمتر شلوغ زندگی می‌کنند، نشان می‌دهند (Wilner *et al.*, 1962).
- علاوه بر این کوپر مارکوس (1992) بیان می‌کند همان‌گونه که انسان نیاز دارد که در فضا جهت‌مند باشد تا بداند کجا هست و به کجا تعلق دارد، همینطور نیاز است که در زمان هم جهت‌مند باشد. بنابراین تداوم داشتن و عدم انفصال در تجارب زیسته برای جهت‌مندی فضایی-زمانی کودک ضروری است.

جدول ۱. نظریه‌های پشتیبان پژوهش در زمینه تداوم تجربه کودکی

دیدگاه	نظریه‌پرداز
محیط‌های چندگانه: نیازهایی پایه و ثابت در محیط‌های مختلفی که کودک تجربه می‌کند وجود دارد و پاسخدهی به این نیازها باید تدام داشته باشد.	Weinstein & David, 2013
هویت مکان: جهان به طرز ساده‌انگارانه‌ای، زنجیره‌ای از محیط‌های فیزیکی-اجتماعی جدا از هم نیست. کودکان از یک محیط به محیط دیگر حرکت می‌کنند و تجارب کودک در محیط‌ها بر هم تأثیر می‌گذارد.	Proshansky & Fabian, 1987
همان‌گونه که انسان نیاز دارد که در فضا جهت‌مند باشد تا بداند کجا هست و به کجا تعلق دارد، همینطور نیاز است که در زمان هم جهت‌مند باشد.	Cooper Marcus, 1992

### چارچوب نظری: تعریف محیط ایده‌آل آموزشی برای کودکان

#### محیط به‌عنوان بستری برای رشد شناختی (یادگیری) کودکان

محدوده رشد شناختی شامل قابلیت‌های گوناگونی مانند ادراک، توجه، زبان، حل مسئله، استدلال، حافظه و درک مفهومی است (Siegler *et al.*, 2003, 127). واضح‌ترین عملکرد مدرسه، مسئولیت یاددهی است - برای پرورش دادن رشد شناختی، انتقال اطلاعات در مورد موضوعات برنامه درسی و برقرار کردن ارتباط شادی و هیجان یادگیری. این عملکردی است که در قلب آموزش معاصر قرار دارد. برنامه درسی بر روی هر چه که متمرکز باشد، به‌عنوان یک طراح باید پرسید که چگونه محیط کالبدی بر روی انتقال اطلاعات، دستاوردهای دانش آموزان و یا رشد شناختی کودکان تأثیر می‌گذارد. مطالعات درباره تأثیرات نور، سروصدا، طرح کلاس و یادگیری، شناخت فضایی، کیفیت محیط و یادگیری مرتبط به این سوال است (Ornestein, 1980). برنامه درسی پنهان با تأکید بر محیط کالبدی بر منتقل کردن پیام‌های ضمنی توسط مکان تأکید می‌کند (Deutsch, 2004). دیوئی (1963) نیز در کتاب تجربه تعلیم و تربیت بر یادگیری ضمنی از محیط تأکید می‌کند.

#### محیط به‌عنوان بستری برای رشد اجتماعی کودکان

محدوده رشد اجتماعی شامل محدوده‌های متنوعی شامل احساسات، شخصیت، هویت و تصویر از خود، وابستگی، ارتباط با همسالان و اعضای خانواده، درک از خود، پرخاشگری، فهم و رفتار اخلاقی است (Siegler *et al.*, 2003, 127). مدرسه به‌عنوان اصلی‌ترین سیستم برای هماهنگ کردن کودکان با جامعه و تخصیص جایگاه کودکان در جامعه، شناخته می‌شود. اهمیت اجتماعی یک عمل، خواه تخصیص یک موقعیت نشستن یا سازماندهی یک اتاق باشد، در سایه تأثیر آن عمل بر تصاویر کودکان از خودشان به‌عنوان فرد یا عضوی از جامعه، باید در نظر گرفته شود (Rivlin, 1984). هویت فردی کودکان، تحت تأثیر مکان‌هایی است که کودک بخش زیادی از زمان خود را آنجا صرف می‌کند، و برای ادراک - خود<sup>۹</sup> آنها ضروری است (Chawla, 1992). یکی از مهم‌ترین مطالعاتی که در زمینه ارتباط بین محیط کالبدی مدرسه و رشد اجتماعی کودکان انجام شده، مطالعه مکسول (2008) درباره تأثیر محیط کالبدی بر عزت نفس<sup>۱۰</sup> کودک است. همچنین مطالعات انجام شده توسط روتنبرگ (1977)، کینزمن و برک (1979) و هارتلی و دیگران (1952) تصویر جالبی از این موضوع نشان می‌دهد که چگونه دستکاری و تغییر در محیط و بهره‌گیری از محیط کالبدی، تغییرات مهمی در رفتار اجتماعی کودکان به وجود می‌آورد.

## محیط به‌عنوان بستری برای رشد روانی

جامع‌ترین کارکرد محیط این است که از رشد روانی کودک حمایت کند (Armstrong *et al.*, 1983). محیط می‌تواند فراتر از مکانی برای یادگیری و زمینه‌ای برای اجتماعی‌سازی باشد (Weinstein, 2013). خودنگاشتی‌های محیطی (Horwitz & Hester, 1978; Klein, 1978; Marcus, 1978) نشان می‌دهند که محیط اولیه کودکان، تأثیرات قدرتمندی بر زندگی بزرگسالی آنها باقی می‌گذارد و مدرسه به‌عنوان اولین تجربه جدایی از خانه که البته برای کودکان مختلف، متفاوت است باید بررسی شود. مطالعات محیطی بر روی نقش خانه در شکل‌دهی احساسات ما نسبت به خودمان به‌عنوان افرادی مولد و ارزشمند متمرکز شده‌اند. این پژوهش پیشنهاد می‌کند که لازم است به مدارس نیز به‌عنوان حامل معانی سمبلیک و به‌عنوان نیروهای بالقوه اجتماعی که هویت افراد را شکل می‌دهد، توجه کرد. آنچه از مرور ادبیات موضوع برمی‌آید این است که از درک نمودهای پیچیده تراکم و ازدحام در مدرسه یا اهمیت فرصت‌های خلوت و شخصی‌سازی محیط مدرسه، که به معنای مفهوم مدرسه به‌عنوان مأمّن است، غفلت شده است. اگر مکان‌ها برای فراهم کردن حس شخصی‌سازی یا فردیت به کار گرفته شوند، مشابه با آنچه پروشانسکی (1987) هویت مکان می‌نامد، مدارس بدون شک نقش مهمی در رشد روانی کودک ایفا می‌کنند. حس هویت کودک از خانه شروع به رشد می‌کند، اما مدرسه نیروی اجتماعی و روان‌شناختی مهمی است که حس کودک از خود، علائق، مهارت‌ها و کیفیت‌هایی که هویت وی را تعریف می‌کنند، می‌افزاید (Rivlin, 1984). دو دیدگاه مطرح که به‌صورت کل‌نگر در ادبیات موضوع، به گونه‌ای متفاوت به محیط ایده‌آل کودک در مدرسه می‌پردازد، محیط به‌عنوان مأمّن و محیط با ایده خانه است.

### ۱. محیط آموزشی به‌عنوان مأمّن کودک

مدرسه به‌عنوان مأمّن<sup>۱۲</sup> (Bryant *et al.*, 2013)، با پذیرفتن دیدگاه رینواتر (1966)، در توصیف «خانه به‌عنوان مأمّن» شکل گرفته است و بر طبق آن مدرسه محیطی برای رشد روان‌شناختی و مکانی معنادار برای تصاویر ذهنی کودکان از خودشان و هم برای تصاویر ذهنی‌شان از یادگیری، دامنه‌ای از ایده‌ها، قوانین و دیگر اطلاعات است (Rivlin, 1984). بتلهیم (1955)، با نوشتن درباره مدارس مسکونی<sup>۱۳</sup> برای کودکان مضطرب، دیدگاهی مشابه را ارائه کرده است:

«هنگامی کارکرد مأمّن بودن مدرسه به کودک نشان داده می‌شود که نیازهای فیزیکی برای گرما، راحتی و استراحت، همواره تأمین شود و ساختمان‌های ناآشنا، به آرامی خانه کودک می‌شوند. این به‌طور خاص هنگامی به وقوع می‌پیوندد که ارتباط معنادار با بزرگسالان محافظ کودک نیز به تأمین بقیه نیازهای کودک اضافه گردد. تنها پس از اینکه یک کودک قادر است احساس کند در خانه است، در محیط کالبدی مدرسه شروع به تشخیص و پذیرفتن دیگر کودکان و پایه‌ریزی ارتباط صمیمی با بزرگسالان و معلمان می‌کند». از آنجا که تفاوت واقعی بین خانه و مدرسه وجود دارد، واژه مأمّن برای دلالت کردن بر یک مکان امن، پناهگاه و غیره در نظر گرفته شده است (Zeisel, 1976). پژوهش بارکر نیز در ارتباط با در نظر گرفتن مدرسه به‌عنوان مأمّن و تأثیر اندازه مدرسه بر این اساس است (Barker, 1968).

### ۲. محیط آموزشی با ایدئولوژی خانه برای کودک

ریشه‌های ایدئولوژی خانه در نظریه‌های آموزشی مونته‌سوری و فروبل که بر ترکیب با زندگی روزانه خانواده تأکید می‌کنند و فلسفه تربیتی دیوئی و مبتنی بر عشق پستالوزی و دیدگاه بالبی (1951) درباره

رابطه مادر و کودک (Douglas, 1991) شکل می‌گیرد، که به بهره‌گیری مریبان از رابطه کودک-والدین برای مدل‌سازی ارتباط آنها با کودکان تأکید می‌کند. بعضی از متخصصین تعلیم و تربیت اعتقاد دارند که کودکان زمانی که با محیط رسمی مدرسه مواجه می‌شوند، رشد روانی آنها به دلیل عدم تداوم محیط خانه‌شان با اختلال مواجه می‌شود. البته که کودکان از خانه و خانواده‌های متفاوتی می‌آیند و تکرار فرهنگ دقیق خانه هر کودک غیرممکن به نظر می‌رسد. در این راستا، سیلورن پیشنهاد می‌کند که کار هر مربی و سیاست‌گذار این است که کیفیت خانه ایده‌آل را که شامل الگوهای آشنا در استفاده از فضا، زبان و زمان است را به خاطر داشته باشد که غیررسمی و بر پایه نیازهای کودک است (Silvern, 1988). پریسکوت (1978) به تفاوت‌های بین کیفیت زندگی کودکان در محیط‌های با دو دیدگاه خانه‌محور و سازمان‌محور (که خود شامل دو دیدگاه بسته: معلم‌محور و باز: کودک‌محور است) می‌پردازد. دیدگاه بسته، سازمان‌محور، به وسیله بیشترین تأثیر بزرگسالان سازماندهی شده است و زمان صرف فعالیت‌های ساختارمند می‌شود. در محیط خانه‌محور، میزان بالایی از توجه فردی وجود دارد و همچنین میزان بالایی از فرصت‌ها برای تعامل با بافت‌های نرم و راحت<sup>۱۴</sup> فراهم شده است. در این دیدگاه این سوال مطرح می‌شود که چه نشانه‌های فضایی، کیفیت‌های با ایده خانه یا خانه مانند را برای کودک، به ویژه در محیط‌های رسمی و سازمانی مانند مدرسه، معنا می‌کنند؟ راهنماهای طراحی، گنجاندن نشانگرهای شخصی فردیت، محدوده‌های شخصی‌سازی شده برای دارایی کودکان، غذاخوری به سبک خانواده، و فضای دنج و راحت (NAEYC, 2008; Harms et al., 2007) را برای بالا بردن حس دلبندی به مکان، در نظر گرفته‌اند (Olds, 1979; David & Weinstein, 2013; Armstrong, 2011). راه‌هایی را که خانواده و خانه به طور متقابلی ساخته و تقویت می‌شوند را مطالعه می‌کند و به دنبال کیفیت‌ها و قابلیت‌های خانه است، زیرا کمک می‌کنند تا هویت‌های فردی ساخته شوند و این هویت فردی اعتبار خود را از مکان و خود فردی در جهان اجتماعی به دست می‌آورد (Silvern, 1988). علاوه بر این دو دیدگاه کل‌نگر، مطالعات جزنگر در زمینه خلوت، شخصی‌سازی، تراکم و ازدحام، نمونه‌هایی هستند که به آنها پرداخته شده است.

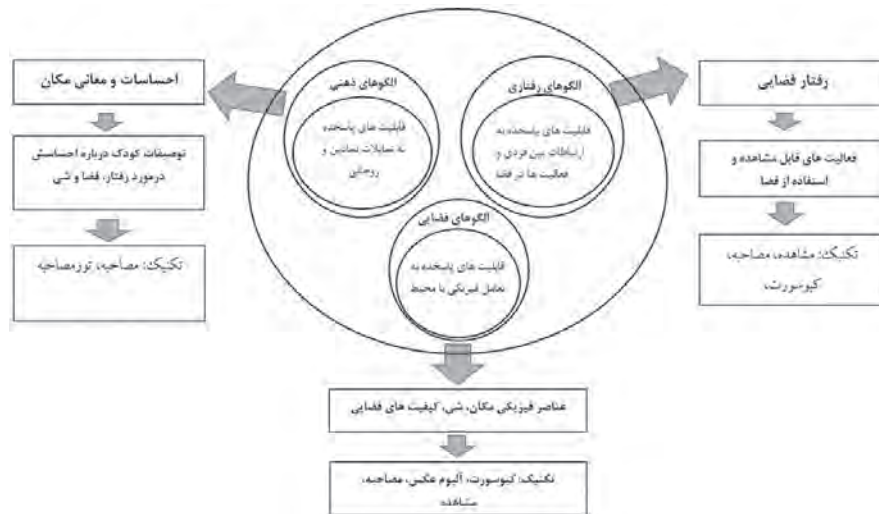
جدول ۲. دیدگاه‌های مطرح در زمینه محیط آموزشی مطلوب کودک

نظریه پردازان	مفاهیم مرتبط	رویکرد پژوهش به محیط مطلوب کودک
Bryant et al., 2013	محیط به‌عنوان مأمّن	کل‌نگر
Silvern, 1988	محیط با ایدئولوژی خانه (ساکن شدن کودک در محیط)	
Altman, 1975; Golan, 1978; Saegret, 1982; Weinstein, 1982	خلوت	جزنگر
Moore et al., 1979; Maxwell & Chmielewski, 2008; Chawla, 1992	شخصی‌سازی / فردیت	
Barker & Gump, 1964	رضایت	
McDonald, 2008	امنیت	
Evans, 2006	ازدحام / تراکم	
Maxwell & Chmielewski, 2008	عزت‌نفس	
Maxwell & Chmielewski, 2008	حس شایستگی	
Olds, 1979	راحتی	

## روش پژوهش

پژوهش پیش‌رو، پژوهشی کیفی با رویکرد مردم‌نگاری<sup>۱۶</sup> در مرحله جمع‌آوری و روش تحلیل محتوا<sup>۱۷</sup> در مرحله تحلیل داده‌ها است. دو عامل سن و طبقه اجتماعی که در تجربه و تعامل کودک با محیط عواملی تأثیرگذار هستند، به‌عنوان عوامل مداخله‌گر، کنترل شده‌اند. سن کودک، بر مبنای زمان آموزش رسمی، ۶ - ۱۲ سالگی در نظر گرفته شده که در مباحث روان‌شناسی رشد، دوره کودکی میانی نامیده می‌شود. همچنین سعی شده برای کنترل طبقه اجتماعی و تحدید پژوهش، مطالعه‌شوندگان که شامل ۳۰ کودک در دو مدرسه غیر انتفاعی هستند، از میان خانواده‌هایی در شهر کرمان انتخاب شوند که دارای ساختار خانواده مشارکتی بر مبنای تعریف مانوئل کاستلز (1998) هستند و در آنها صدای کودک شنیده می‌شود. بر مبنای تعریف کاستلز، در این شکل از خانواده، پدرسالاری تضعیف و روابط افراد خانواده مبتنی بر برابری است، مادر تحصیلمکرده، شاغل و مسلط بر ادبیات برابری است، روابط یکسان والدین برقرار است، تعداد فرزندان کم و فاصله سنی میان کودکان برقرار است.

بر اساس عناصر سه‌گانه سازنده مکان (کالبد، کارکرد، معنا) (Canter, 1977) و تکنیک‌های مورد استفاده، پژوهش مدل زیر را به‌عنوان الگوی جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها پیشنهاد می‌کند.



شکل ۱. استراتژی جمع‌آوری و تحلیل یافته‌های حاصل از تدابیر چندگانه پژوهش

تکنیک‌های مشاهده مشارکتی، مصاحبه، روش کیو<sup>۱۸</sup> و مصاحبه با قدم زدن<sup>۱۹</sup> برای جمع‌آوری داده‌ها در نظر گرفته شد. مصاحبه با قدم زدن منجر به قرار دادن کودک در جایگاه مسئول بازدید، متهدتر کردن و مشارکت بیشتر او می‌شود (Iltus & Hart, 1994)، و هدف از آن شناخت و تحلیل معنای مکان و الگوهای ذهنی است. روش کیو، با افزایش مشارکت کودکان، روش غالب در کسب یافته‌های مربوط به خصوصیات کالبدی محیط و سپس، شناخت رفتارها و کارکرد محیط است و مشاهده، روش غالب در جمع‌آوری یافته‌های مربوط به رفتار در محیط در نظر گرفته شد.

این پژوهش از تدابیر متفاوت برای رسیدن به مثلث‌بندی داده‌ها و همچنین تولید داده‌ها به شکل یادداشت مفصل برای ارائه توصیفات دقیق، جهت افزایش اعتبار پژوهش، مطابق شکل ۱ بهره‌می‌برد. به دلیل تدابیر متفاوت و همپوشان در نظر گرفته شده، پژوهش به مدت یک سال به طول انجامید. ارتباط مردم‌نگارانه با کودکان به سرعت اتفاق نیفتاد، اما این ارتباط با حضور پژوهشگر به مدت سه ماه به‌عنوان مادریار<sup>۲۰</sup> در دو مدرسه به وجود آمد. علاوه بر این، به دلیل اینکه پژوهشگر مادر یک کودک بود،



روابط مطلوبی به واسطه دورهمی‌ها با گروه همکلاسی‌ها به وجود آمد و در نتیجه کار و صحبت کردن با کودکان، هر کودک تقریباً دو تا سه ساعت (در ۲-۳ جلسه)، روابط نزدیکی با هر کودک ایجاد شد. نتایج با استفاده از تحلیل محتوا حاصل شد که با سازماندهی داده‌ها به مقولات و مفاهیم انجام می‌شود. هر مصاحبه ضبط، پیاده‌سازی و سپس وارد نرم افزار MaxQDA شد. کدگذاری در این نرم افزار، ابتدا به صورت کدگذاری باز انجام می‌شود تا از این طریق مفاهیم و کدهای مهم با اولویت کدهای زنده<sup>۲۱</sup> (کدهایی که حاصل کلمات مستقیم خود مشارکت کننده بوده است) از درون متن بیرون کشیده شوند. بعد از مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری انجام شد که در آن کدها بر اساس ویژگی‌های مشترک در دسته‌بندی‌های بزرگ‌تر مقولات سازماندهی می‌شوند. در نهایت، مقوله محوری رشد روانی کودک، مقولات عمده رشد اجتماعی، عاطفی و شناختی کودک و مفاهیم ثانویه قابلیت‌های محیطی در نظر گرفته شد.

## یافته‌ها

در ادامه یافته‌های پژوهش روایت می‌شوند که شامل تم‌های اصلی هستند که بر تجربه کودکی از طریق تعامل با محیط مؤثر هستند. سعی شده است بخش‌هایی از مصاحبه به‌عنوان شاهد در ادامه آورده شود. به دلیل حجم زیاد اطلاعات، بخشی از تم‌های اصلی در قالب یک جدول در انتهای نمونه مصاحبه‌ها دسته‌بندی و روایت شده است.

### ۱- آزادی

آزادی روانی به ویژه برای کودکان در سال اول مواجهه با فضای رسمی مدرسه در تداوم با آزادی روانی خانه مؤلفه مهمی به نظر می‌رسد. کودکان در توصیف احساس خوشایند خود در محیط بر آزادی عمل و ایمنی که امکان آزادی حرکت را فراهم می‌سازد تأکید می‌کنند. آزادی در انتخاب، فراهم‌سازی فرصت‌های انتخاب متنوع، خرد فضاها، فضاهای وسیع ایمن، عدم وجود گوشه‌های تیز و مصالح شکننده از مواردی هستند که در احساس آزادی در فضا به آنها اشاره شده است.

«در همه مدرسه‌ها دخترها مجبور بودند مقنعه بپوشند، اما ما می‌توانستیم در کلاس مقنعه‌های مان را در بیاوریم و به همین خاطر به ما خیلی خوش می‌گذشت، انگار در خانه خودمان بودیم».

«خیلی خوراکی‌های جورواجوری در بوفه بود».

نمود کالبدی آزادی، آزادی فضایی و فرصت برای تحرک آزادانه است که در خانه نمودهایی دارد، گرچه در مدرسه محدودیت‌های زیادی برای ظهور آن اشاره شده است.

### ۲- تأمین خلوت

«در خانه می‌توانم در اتاقم نقاشی بکشم بدون اینکه کسی مزاحم بشه و یا مشق‌هایم را بنویسم، اما در مدرسه اینجور جایی ندارم».

«مدرسه یک حیاط عقبی داشت که می‌شد در آن بازی کرد، دوست‌های خوبی داشتم که با آنها در حیاط پشتی بازی می‌کردم».

«وقتی دوست داشتم کسی مزاحم نشود، دلم می‌خواست تا میزی برای خودم در کتابخانه داشته باشم... و از بقیه دور باشم... بعضی وقت‌ها، می‌توانستم گوشه حیاط، جایی که در آن فضایی داشت تا از بقیه جدا باشم بنشینم».

فضاهای آرام که کودکان در آن فرصت استراحت و کناره‌گیری برای اینکه به مدت کوتاهی تنها باشند و بقیه مزاحم آنها نباشند یا با گروه کوچکی از دوستان وقت بگذرانند، در مصاحبه‌ها اشاره شده است.

فضاهای اتاق در خانه و کتابخانه در مدرسه و فضاهایی که به وسیله مبلمان در گوشه حیاط و راهرو مدرسه دیده شده‌اند، به‌عنوان فضایی که این کیفیت در آن تجسم پیدا می‌کند، در مصاحبه‌ها به آن اشاره شده است. فضاهای بیرونی به‌عنوان فضاهایی که پتانسیل تأمین خلوت را دارند و همچنین این امکان را برای کودک فراهم می‌کنند تا میزان مطلوب تعاملات اجتماعی خود را کنترل کند، بیان شدند.

«در حیاط مدرسه، فضاهای زیادی هست که من می‌تونم در آن پنهان بشم، بنشینم و با دوستانم صحبت کنم و با آنها دور هم جمع بشم.»  
«بعضی وقت‌ها دوست دارم در حیاط برای خودم تنها باشم، یک جایی مثل زیر درخت، پشت گلدون بزرگا.»

قابلیت محیطی برخی فضاها مانند حیاط پشتی (که کودک آن را به‌عنوان مهم‌ترین فضای مدرسه نام می‌برد) در ایجاد فضای غیررسمی و خلوت کردن با خود و یا دورهم جمع شدن با دوستان فضایی خاطره‌انگیز برای کودک تعریف کرده است که در ایجاد معنای محیطی مطلوب مؤثر بوده است. طراحی فضاهای تنهایی یا گوشه‌های دنج و خرد محیط‌ها به‌عنوان فضاهایی که کودکان می‌توانند در آن به آرامی تأمل کنند و در گروه‌های کوچک دور هم جمع شوند و تحریک اجتماعی و محیطی را کنترل کند، بیان شده‌اند.

### ۳- و ۴- قلمروپایی / احساس مالکیت مکان و راحتی در مکان

«اینکه مامانم ازم اجازه می‌گیره که بیاد داخل اتاقم را دوست دارم.»  
«بهترین جای یادگیری و مطالعه در خانه اتاقم هست. خیلی خوبه فقط می‌خواهم مامان برایم یک کمد بگیرد که داخل آن کلی جا داشته باشه، می‌خوام در ردیف اول بازی‌های رومیزی را بذارم و در ردیف بعد کتاب و چیزهای تزیینی و بالایی بالا کاردستی چوبی‌ام.»  
«دوست دارم در مدرسه یک کمد داشته باشم مثل کلاس ششمی‌ها و بتوانم در آن کمد عکس مامانم را بگذارم و چند تا از عروسک‌هایم را.»  
«بیشترین چیزی که در خانه دوست دارم تختم هست که گوشه آن عروسک‌هام را چیده‌ام و بالایی آن پنجره‌ایه که وقتی باد می‌یاد پرده آن تکان می‌خوره و باد داخل اتاق می‌یاد.»  
«مدرسه من باید جووری باشه که من بتونم درباره بعضی چیزها تصمیم بگیرم.»

پاسخ کودک درباره مهم‌ترین فضای او در خانه و تأکیدی که بر چیدمان اتاق و کمد شخصی خود در اتاق، همچنین چیدمان میز خود دارد، بر اهمیت امکان طراحی محیط و تصمیم‌گیری توسط کودک، مکان مخصوص کودک و قابلیت محیطی فضاها و اشیای شخصی، خرد محیط‌ها، مبلمان و اشیای قابل جابه‌جایی و عناصر محیطی انعطاف‌پذیر برای بیان خود و ارتقاء هویت فردی اشاره دارد. این قابلیت‌ها در خانه کودک امکان بروز رفتارهای مورد نظر او و در نهایت تأمین نیازهایش را فراهم کرده است و در مدارس بسیار کم تجربه می‌شود و کودک بر نیاز آن تأکید می‌کند.

«نور زیاد مدرسه را دوست دارم مثل خونه خودمون خیلی پنجره‌های بزرگی داره.»  
«دستشویی بدترین جا در مدرسه است چون خیلی چندش آورده، همیشه کثیفه.»  
«دوست دارم دیوارهای مدرسه عین خونه‌های چوبی باشه... خودم بسازم. چوب و سنگ ترکیبشون.»  
«همیشه فکر می‌کردم مدرسه من باید صندلی‌های راحت و میزگرد داشته باشد و بچه‌ها دور تا دورش بنشینند.»

غناي محیطی و در نتیجه احساس خوشایند کاربر درباره کیفیت یک فضا تمهید مرتبط با طراحی است که احساس مالکیت مکان و اتصال روانی کودک به مکان را ارتقاء می‌دهد. مبلمان راحت، رنگی، با بافت خوشایند و فرم‌های راحت مورد انتظار کودک و مشابه خانه و کیفیت‌های مطلوب محیطی از آن

دسته انتظارات کودک هستند که در مصاحبه‌ها چندین بار به آن اشاره شد و نشان از این دارد که داشتن این موارد این حس را در کودک ایجاد می‌کند که به او در محیط احترام گذاشته شده و به‌عنوان عضوی دارای اهمیت دیده می‌شود. برای تأمین کیفیت محیط، شرایط ساختاری و ظاهری محیط و ارتباط محیط با طبیعت به‌عنوان پارامترهای مؤثر بیان شده‌اند.

### ۵- گم نشدن در جمعیت

تأثیر جمعیت زیاد بر درک کودک از محیط کلاس و مدرسه و تأثیر آن بر روی کیفیت روابط بین فردی معلم-کودک و کودک-کودک و احساس سرگشتگی و نارضایتی کودک نسبت به مدرسه مؤثر بیان شده که بر بعد اجتماعی و روانی فضا تأثیر گذاشته است و در نهایت معنایی که از این محیط درک شده، معنایی ناخوشایند است. در محیط‌های شلوغی که کودک احساس گم‌شدگی در جمعیت را دارد، کودک پیام این را که موجودی دارای اهمیت است و یا صدای او شنیده می‌شود، از محیط استنباط نمی‌کند. افزایش وسعت فضا، تناسب جمعیت به سطح، تناسب سطح فضاهای حرکتی و راهرویی از مواردی هستند که در مصاحبه‌ها بیان شده‌اند.

«مدرسه من کلاس‌هاش خیلی کوچیکه با جمعیت زیاد، معلم‌ها اعصاب ندارند و عصبانی‌اند، کلاس‌هاش شلوغند».

«اتاق کوچک کلاس‌ها بدترین جای مدرسه است، کلاس‌ها و راهروهای باریک مثل سلول‌های زندانه، اگر زنگ تفریح در کلاس بمانی، بهتر و راحت‌تره. بچه‌های زیاد، راهروهای کوچک و من غیر از شلوغی چیزی یادم نمی‌مونه».

### ۶- معاشرت

فضاهای تعریف شده برای دورهم جمع شدن با کیفیتی مانند نشیمن‌خانه یا حتی بالکن در خانه و یا آلاچیق‌هایی در خانه حیاط‌دار همراه با فضاهایی برای نشستن با دوستان برای خوردن خوراکی متصل و یا منفصل از بوفه با کیفیتی مانند فضاهای ناهارخوری یا آشپزخانه از کیفیاتی هستند که در مصاحبه‌ها به آنها اشاره شده است. این کیفیت‌ها بر وجود فضاهایی برای اجتماع دو یا چند نفره دوستانه تأکید می‌کنند که ارتباطات صمیمانه را تأمین می‌کنند. یک کافه، یک حیاط بیرونی و یک لابی ورودی، یک نمازخانه همگی می‌توانند به‌صورت فضاهای جمعی غیررسمی عمل کنند.

«نیمکتا رو که با دوستانم می‌شینم خیلی خوب، من همیشه وسط می‌نشستم و همین‌طور بوفه».

«در حیاط نیمکت نداشتیم و جایی نداشتیم که بشینیم و گاهی زنگ تفریح حیاط نمی‌رفتیم و داخل کلاس می‌نشستیم».

فضاهایی مانند گوشه‌های راهروها و حیاط و محل‌های رفت‌وآمد، از مواردی هستند که در مصاحبه‌ها با کیفیت‌های گرم، صمیمی و راحت در خانه مقایسه شده‌اند. این فضاها امکان شکل‌گیری قرارگاه‌های جمعی تصادفی و ارتقاء ارتباطات صمیمی و ارتقاء تعامل اجتماعی را افزایش می‌دهند.

«راهروها میل داشته باشه... برای مثال کنفرانس بچگونه».

برخی از مصاحبه‌ها به فضاهای عمومی رسمی و تعریف شده مانند پذیرایی در خانه اشاره کرده‌اند و بر اهمیت فضاهایی مانند سالن اجتماعات و سالن ورزشی در مدرسه و کیفیت‌های محیطی این مکان‌ها تأکید داشته‌اند. این فضاها و جزئیات آنها در شکل‌گیری شأن اجتماعی کودکان و کیفیت ارتباطات بین فردی آنها تأثیر زیادی دارد.

علاوه بر این فضاهای دورهمی، فضاهای کار گروهی و مبلمان مناسب برای ارتباط بین همسالان و بزرگسالان مواردی هستند که در فرایند پژوهش در پشتیبانی نیاز اجتماعی کودک یافت شدند.

### ۷- ارتباط با جهان

یک عامل مهم در ایجاد تجربه مطلوب کودک در محیط، کشف جهان خارج از خانه و مدرسه و احساس امنیت در این اکتشاف است. امکان پیاده رفتن به مدرسه با دوستان و دیدن به محله از موارد اشاره شده است.

«یه چیزی که در مدرسه ام خیلی دوست دارم اینه که ماها رو خیلی سینما، تئاتر می برن یا پارک نزدیک مدرسه».

«اگر قرار باشه راجع به ماهی ها یا حیوانات پژوهش انجام بدیم بهتره که ما رو ببرند آکواریوم یا باغ وحش».

ارتباط با جهان و لمس پدیده‌ها از نزدیک کمک بسیاری در کشف کردن دنیا توسط کودک می‌کند و باعث تعامل او با دنیای اطرافش می‌شود.

### ۸- به رسمیت شناختن من

مؤلفه‌هایی مانند امکان کنترل کودک بر فضا، در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی و جنسیتی و متعهد کردن کودک در مراقبت از فضا، امکان تصمیم‌گیری کودک در طرح و چیدمان فضا، رعایت مقیاس کودک از مواردی هستند که پاسخدهی به آنها در خانه به طور نسبتاً مطلوبی، در مصاحبه‌ها اشاره شده است و در صورت در نظر گرفتن آنها در محیط مدرسه منجر به ارتقاء بیان خود و هویت فردی کودک می‌گردد.

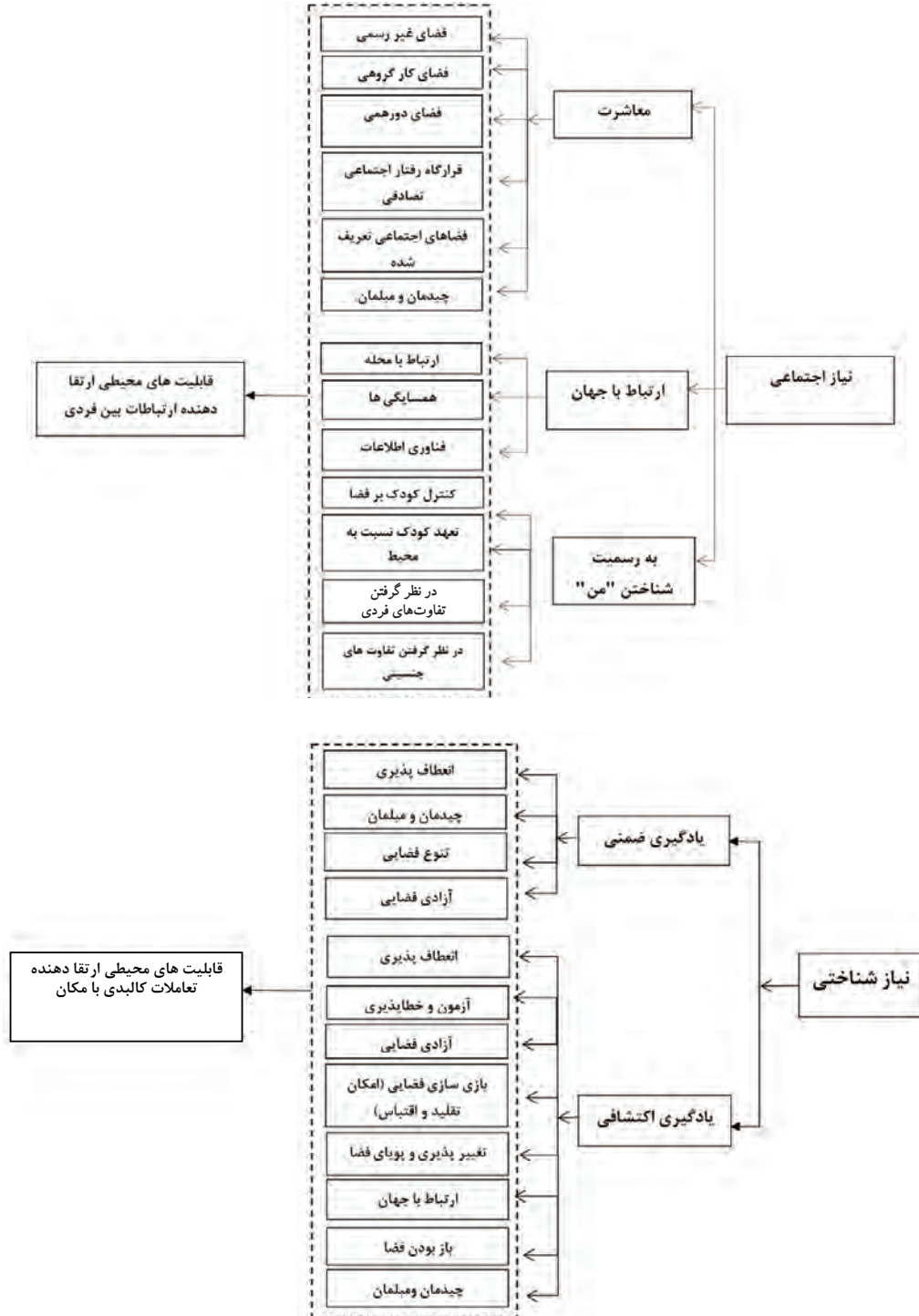
### ۹- و ۱۰- یادگیری اکتشافی و ضمنی

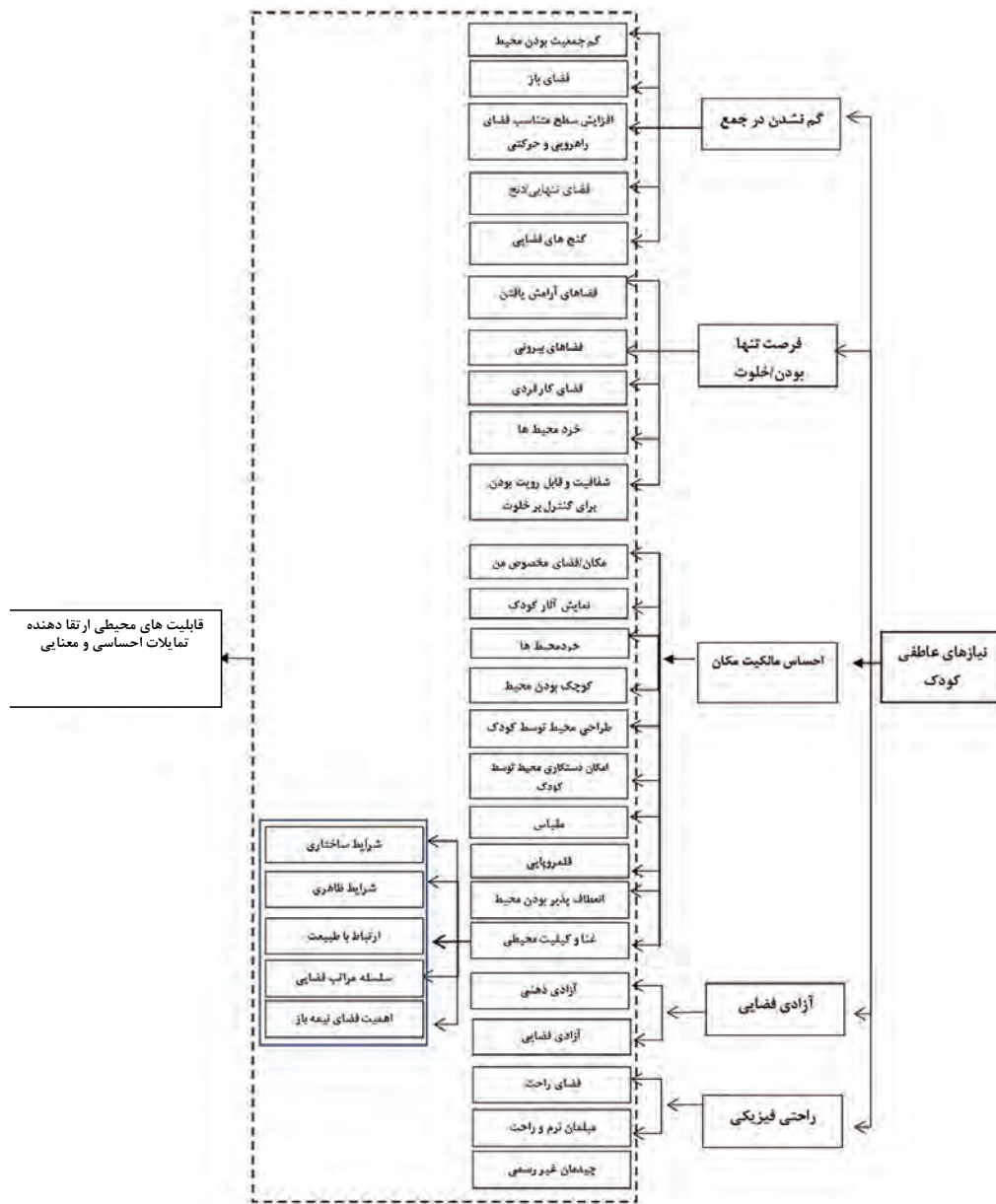
آموزش و یادگیری مستقیم در مدرسه رخ می‌دهد، اما آنچه در خانه اتفاق می‌افتد یادگیری از طریق فرایند اکتشاف در محیط و به طور ضمنی از محیط است که به رشد شناختی کودک و یادگیری عمیق و لذت بردن از فرایند یادگیری منجر می‌شود. مؤلفه‌هایی مانند انعطاف‌پذیری، تنوع فضایی، خرد محیط‌ها، آزادی فضایی، ارتباط با طبیعت و امکان بازی در محیط موارد مؤثری هستند که در فرایند پژوهش به آنها اشاره شده است.

جدول ۳. مقولات محوری و عمده به دست آمده از پژوهش و پیامدهای مورد انتظار از مقولات

پیامد	مقوله عمده (نیازها)	مقوله محوری (رشد روانی کودک)
محیط فراهم کننده آموزش مستقیم و یادگیری کودک محیط فراهم آورنده فرصت‌های یادگیری شخصی، درونی و غیر مستقیم	یادگیری یادگیری اکتشافی یادگیری ضمنی	رشد شناختی
محیط به‌منابۀ بستری برای ارتقاء هویت فردی کودک محیط به‌منابۀ بستری برای ارتقاء شأن اجتماعی کودک محیط فراهم آورنده میزان کنترل مورد انتظار کودک بر ارتباطات بین فردی محیط فراهم کننده فرصت بیان خود محیط فراهم کننده احساس ارزشمندی کودک	به رسمیت شناختن من معاشرت ارتباط با جهان شان اجتماعی	رشد اجتماعی
محیط به‌منابۀ اتصال روانی کودک محیط به‌منابۀ بستر پرورش احساسات و عواطف/معنابخشی محیط فراهم کننده فرصت کشف خود محیط به‌منابۀ مأمّن محیط به‌منابۀ مکان سکنی گزیدن کودک (تجربه سکونت)	احساس مالکیت مکان و کنترل بر محیط آزادی روانی/آزادی عمل امنیت خاطر راحتی فیزیکی فرصت تنهایی/خلوت تجربه زندگی جاری در طبیعت گم نشدن در جمعیت	رشد عاطفی

در نهایت از میان مصاحبه‌ها، برخی مفاهیم ثانویه (قابلیت‌های محیطی) که تجربه کودکی را پشتیبانی می‌کنند و ارتباط میان مقولات محوری، عمده و مفاهیم در شکل ۲ نمایش داده شده است.





شکل ۲. برخی مفاهیم ثانویه (قابلیت‌های محیطی) که تجربه کودکی را پشتیبانی کرده و ارتباط میان مقولات محوری، عمده و مفاهیم

## بحث و نتیجه گیری

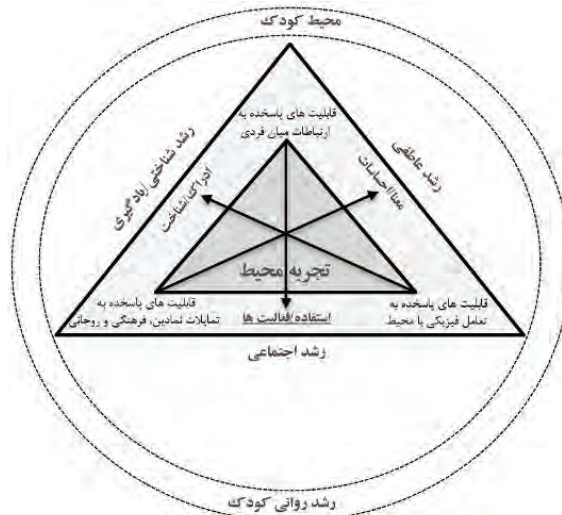
رفتارهای انسان (کودک) همواره در بستر محیط شکل می‌گیرند و چگونگی حمایت محیط ساخته شده از الگوهای رفتاری، نقش اصلی را در ادراک ذهنی کیفیت محیط و تجربه محیطی حاصل از آن ایفا می‌کند. بنابراین محیط کالبدی تأثیری غیرقابل انکار بر تجربه کودک دارد. لذا هدف از پژوهش حاضر، شناخت مؤلفه‌های محیطی فراهم کننده زمینه ارتقاء تجربه کودکی در محیط مدرسه و فهم رابطه نسبی میان این مؤلفه‌ها و تجربه کودکی است. بر مبنای هدف در نظر گرفته شده، پژوهش در صدد پاسخ دادن به این پرسش است که مؤلفه‌های محیطی مؤثر بر تجربه کودکی در میان کودکان دبستانی شهر کرمان

چگونه بر دستیابی به تجربه مطلوب تأثیر می‌گذارند. نتایج پژوهش تعریف شده بر مبنای این پرسش نشان می‌دهد کودکان نیازهایی پایه و تمایلاتی مشترک دارند که در تمام محیط‌هایی که به سر می‌برند به دنبال پاسخدهی به آنها هستند و میزان پاسخدهی محیط به این نیازها چگونگی تجربه کودکی را می‌سازد، نیازهایی مانند کاویدن کنج‌ها، تحرک آزاد، خزیدن در گوشه‌های دنج، دارا بودن بخشی از فضا به‌عنوان قلمرو، نشانه‌گذاری این قلمروها و غیره.

از بعد کاربردی، از میان داده‌های به دست آمده، تم‌های اصلی حاصل شده نیازهای روان‌شناختی را بیان می‌نمایند که پاسخدهی یا عدم پاسخدهی محیط مدرسه به آنها بر تجربه کودکی در محیط مؤثر خواهد بود، این نتایج نشان می‌دهد تجربه کودکی همراه با طیفی از تجارب محیطی بروز پیدا می‌کند که شامل این موارد هستند:

در سطح اول، تجربه کودکی با تجربه یادگیری مستقیم، یادگیری ضمنی و یادگیری اکتشافی ارتباط تنگاتنگی دارد و تجربه این فرصت‌ها در محیط، در رشد شناختی و در نهایت رشد روانی کودک تأثیر دارد. در سطح دوم، تجربه کودکی با تجربه به رسمیت شناختن من، معاشرت، شأن اجتماعی و ارتباط با جهان در ارتباط است و این تجارب در اجتماعی‌سازی کودک و در نهایت رشد روانی او تأثیر دارد. در سطح سوم، تجربه کودکی با تجربه آزادی، امنیت، احساس مالکیت و کنترل مکان، فرصت تنها بودن، راحتی، گم نشدن در جمعیت، قلمروپایی و تجربه زندگی جاری در طبیعت ارتباط تنگاتنگی دارد و تجربه آنها در پیوند عاطفی کودک با محیط و در نهایت آرامش خاطر او در محیط تأثیر غیرقابل انکاری دارد. از بعد نظری، نتایج بر اساس مبانی نظری پژوهش و یافته‌های تجربی آن در زمینه مؤلفه‌های محیطی مؤثر بر تجربه کودک، مدل نظری زیر را پیشنهاد می‌کند (شکل ۳):

۱. قابلیت‌های محیطی پاسخده به تمایلات نمادین و احساسی، دربرگیرنده مؤلفه‌های معنایی محیط هستند که رشد عاطفی کودک را تحت تأثیر قرار می‌دهند.
۲. قابلیت‌های محیطی پاسخده به تعامل کالبدی با محیط، دربرگیرنده مؤلفه‌های شناختی محیط هستند که رشد شناختی کودک را تحت تأثیر قرار می‌دهند.
۳. قابلیت‌های محیطی پاسخده به ارتباطات میان فردی دربرگیرنده مؤلفه‌های کارکردی محیط هستند که رشد اجتماعی کودک را تحت تأثیر قرار می‌دهند.



شکل ۳. مدل نظری پیشنهادی رشد روانی - مکانی کودک

در نهایت می‌توان نتیجه گرفت برنامه ارتقاء محیط‌های کودکان و به طور خاص ارتقاء تجربه کودکی توسط طراحان، نیازمند در نظر گرفتن هر دو بعد نظری و کاربردی برای دستیابی به دیدگاهی کل‌نگر است، توجه به نیازهای پایه و مشترک در همه محیط‌ها برای کودکان ضروری است و باید از تشخیص تقابل و تأثیر سیستم‌ها بر هم و بر کودک اطمینان حاصل شود. به این دلیل می‌توان با تعمق در محیط‌های پاسخده‌تر به تجربه مطلوب کودکی و طراحی محیط‌های کمتر دیده شده مانند مدرسه کمک کرد. یک خانه ایده‌آل، الگوهای رفتاری و نیازهای متنوعی را برآورده می‌سازد؛ مکانی برای کشف و بیان خود، ظرفی از خاطره‌ها، مأمن و پناهگاهی از دنیای بیرون و لنگرگاه روانی که افراد در آنجا پرورش یافته و احساس امنیت می‌کنند. اگر همه محیط‌ها مانند خانه محیط زندگی کودک در نظر گرفته شود، اهمیت پرورش، رشد و مشارکت کودکان همگام با یادگیری آنها در تمام محیط‌ها آشکار می‌شود و بنابراین به جست‌وجوی محیطی مناسب‌تر برای فراهم‌سازی تجربه مطلوب پرداخته خواهد شد. نتیجه این پژوهش می‌تواند در مقیاس وسیع به نگاهی کل‌نگر و جامع در طراحی محیط کودک منجر شود و در مقیاس‌های خردتر به طراحی مبتنی بر نیازهای کودکان کمک کند و در نهایت تجربه کودکی در محیط‌ها را ارتقاء و تداوم بخشد.

## پی‌نوشت‌ها

۱. **اکولوژی (بوم‌شناختی):** رویکردی برای تحلیل محیط و رفتار و از مهم‌ترین تحولات علوم رفتاری است که در طراحی محیط آثار زیادی داشته است. به وجود آمدن روان‌شناسی اکولوژیک توسط راجر بارکر (1968)، در رویکردهای سنتی تحقیق روان‌شناسی تغییراتی اساسی ایجاد و به جای مطالعه آزمایشگاهی رفتار انسان، به رفتار فرافردی در محیط زندگی روزمره توجه کرده است. بارکر الگوهای رفتار را در ارتباط با مکان کالبدی همان رفتار توصیف می‌کند. دیدگاه‌های اکولوژیک که ابتدا تنها به مطالعه همسازی معماری با محیط طبیعی محدود بودند، در همگرایی با دیدگاه‌های دیگری که به ساختارهای اجتماعی و روان‌شناختی زندگی توجه داشته‌اند، جستجوی نظریه‌های جامع و کل‌نگر را دنبال کرده‌اند (Lang, 1987).

**رویکرد رشدی-اکولوژیک** (واژه ابداعی نگارندگان): رویکرد اکولوژیک منظر رویکردی است کل‌نگر که پژوهش را در محیط زندگی فرد پیش می‌برد و بر همه ویژگی‌های روانی، اجتماعی و کالبدی محیط تمرکز دارد (Bronfenbrenner, 2005). منظور از رویکرد رشدی-اکولوژیک، رویکردی است که در آن فرایندهای اساسی که بستر را به رشد ارتباط می‌دهند و فاکتورهای محیطی مؤثر بر آنها مورد توجه قرار می‌گیرند.

2. No Child Left Behind
3. Multi-setting
4. Academic
5. Institutional
6. Formulized
7. Self-fulfillment
8. Homey, Home-like environment
9. Self-perception
10. Self-esteem
11. Autobiography
12. School as a haven
13. Residential Schools
14. Cozy
15. Homeyness
16. Ethnography



## 17. Thematic Analysis

۱۸. Q-sort Methodology: روش کیو، روشی کمی-کیفی، برای کشف و بررسی الگوهای ذهنی است.

## 19. Walking/Tour Interview

۲۰. مادربار عنوانی است که یک مدرسه در شهر کرمان به مادرانی داده است که مایل هستند در امور مدرسه مشارکت کنند.

## 21. Vivo Codes

## فهرست منابع

- Altman, I., & Wohlwil, J. (1978). *Children and the Environment*. New York: Plenum.
- Armstrong, D., Henson, K., & Savage, T. (1983). *Education: An Introduction*. New York: Macmillan Coll Div.
- Armstrong, L. (2011). *Family Child Care Homes: Creative Spaces for Children to Learn*. New York: Redleaf Press.
- Barker, R. G. (1968). *Ecological Psychology: Concepts and Methods for Studying the Environment of Human Behavior*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Barker, R. G., & Gump, P. V. (1964). *Big School, Small School*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Bettelheim, B. (1955). *Truants From Life*. Glencoe, Illinois: The Free Press.
- Bowlby, J. (1951). *Maternal care and mental health: a report prepared on behalf of the World Health Organization as a contribution to the United Nations programme for the welfare of homeless children/ John Bowlby*, 2nd ed. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/40724>.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human being human: Bioecological perspectives on human development*. New York: Sage Publications Ltd.
- Bryant, V. C., Shdaimah, C., Sander, R., & Cornelius, L. (2013). School as haven: Transforming school environments into welcoming communities. *Children and Youth Service Review*, 35(5), 845–855.
- Canter, D. (1977). *The psychology of place*. Linden: The Architecture press LTD.
- Castells, M. (1998). *End of Millennium, The Information Age: Economy, Society and Culture*. Vol. III. Cambridge, MA: Blackwell Publishing Inc.
- Chawla, L. (1992). Childhood place attachments. In I. Altman, & S. M. Low (Eds.), *Place attachment* (63–86). New York: PLENUM Press.
- Cooper Marcus, C. (1978). Remembrance of Landscapes Past. *Landscape*, 22(3), 34–43.
- Cooper-Marcus, C. (1992). Environmental Memories. In I. Altman, & S. M. Low (Eds.), *Place attachment* (87–112). New York: Plenum Press.
- Day, C., & Midbje, A. (2007). *Environment and Children*. Oxford: Architectural Press.
- Deutsch, N. (2004). *Hidden Curriculum*. Second Conference of the International Society for Scholarship of Teaching and Learning (Vancouver B.C., 14–16, October, 2005).
- Dewey, J. (1963). *Experience and Education*. New York: Collier.
- Douglas, M. (1991). The Idea of a Home: A Kind of Space. *Social Research*, 58(1), 287–307.
- Dudek, M. (2005). *Children's Spaces*. Oxford: Architectural Press.

- Evans, G. (2006). Child Development and the Physical Environment. *Annual Review of Psychology*, 57, 423–451.
- Golan, M. B. (1978). *Privacy, Interaction and Self-esteem*. Unpublished Doctoral Dissertation in *Environmental Psychology*, City University of New York.
- Gallagher, A. (2013). At home in preschool care? Childcare policy and the negotiated spaces of educational care. *Children's Geographies*, 11(2), 202–214.
- Graue, E. (2006). The Answer is Readiness—Now What is the Question? *Early Education and Development*, 17 (1), 43–56.
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. (2007). *Family Child Care Environment Rating Scale Revised Edition*. New York: Teachers College Press.
- Hartley, R. E., Frank, L. K., & Goldenson, R. M. (1952). *Understanding Children's Play*. New York: Columbia.
- Heft, H., & Wohlwill, J. F. (1987). The Physical Environment and the Development of the Child. In I. Altman (Ed.), *Handbook of Environmental Psychology* (281–328). New York: PLENUM Press.
- Hester, R. (1978). Favorite Spaces. *Childhood City Newsletter*, 14, 15–17.
- Holloway, S., & Valentine, G. (2000). *Children's Geographies*. Abingdon, UK: Routledge.
- Horwitz, J., & Klein, S. (1978). An exercise in the use of environmental autobiography for programming and design of a day care center. *Childhood City Newsletter*, 14, 18–19.
- Hursh, D. (2007). Assessing No Child Left Behind and the Rise of Neoliberal Education Policies. *American Educational Research Journal*, 44(3), 493–518.
- Iltus, S., & Hart, R. (1994). Participatory planning and design of recreational spaces with children. *Architecture et Comportement*, 10, 361–370.
- Kinsman, C. A., & Berk, L. E. (1979). Joining the block and housekeeping areas: changes in play and social behavior. *Young Children*, 35(1), 66–75.
- Lang, J. T. (1987). *Creating architectural theory: The role of the behavioral sciences in environmental design*. New York: Van Nostrand Reinhold Co.
- Maxwell, L. E., & Chmielewski, E. J. (2008). Environmental personalization and elementary school children's self-esteem Lorraine. *Journal of environmental psychology*, 28, 143–153.
- McDonald, M. (2008). Securitization and the Construction of Security. *European Journal of International Relations*, 14(4), 563–587.
- Moore, G. T. Lane, C. G., Hill, A. B., Cohen, Y., & McGinty, T. (1979). *Recommendations for Child Care Centers*. Milwaukee, Wisconsin: Center for Architecture and Urban Planning.
- NAEYC. (2008). *A Guide to the NAEYC Early Childhood Program Standard and Related Accreditation Criteria*. Washington: NAEYC.
- Olds, R. (1979). Designing developmentally optimal classrooms for children with special needs. In S. J. Meisels (Eds.), *Special education and development: perspectives on young children with special needs*. Baltimore, Maryland: University Park Press.
- Ormstein, A., & Miller, H. (1980). *Looking into Teaching*. Chicago: Rand McNally College Publishing.
- Prescott, E. (1978). Is Day Care as Good as a Good Home? *Young Children*, 33(2), 13–19.

- Proshansky, H. M., & Fabian, A. K. (1987). The development of place identity in the child. In C. S. Weinstein, & T. G. Thomas (Eds.), *Spaces for children: The built environment and child development* (21–40). New York: Plenum Press.
- Rainwater, L. (1966). Fear and the house-as-haven in the lower class. *Journal of the American Institute of Planners*, 32, 23–31.
- Rivlin, L., Weinstein, C. (1984). Educational Issues, School Settings, and Environmental Psychology. *Journal of Environmental Psychology*, 4, 347–364.
- Rothenberg, S. (1977). *The Social and Spatial Organization of Boys and Girls in Open Classrooms*. Unpublished Doctoral Dissertation in Environmental Psychology, City University of New York.
- Saegret, S. (1982). Environment and Children Mental Health: Residential Density and Low-Income Children. In A. Baum, & J. E. Singer, *Handbook of Psychology and Health* (247–71). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Siegler, Eisenberg, N., Deloache, J., & Saffran, J. (2003). *How Children Develop*. New York: Worth Publishers.
- Silvern, B. (1988). Continuity/Discontinuity between Home and Early Childhood Education Environments. *The Elementary School Journal*, 89(2), 147–159.
- Spencer, C., & Blades, M. (2006). *Children and Their Environments: Learning, Using and Designing Spaces*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wachs, T. D. (2003). Expanding Our View of Context: The Bio-Ecological Environment And Development. In R. V. Kail (Eds.), *Advances in child development and behavior*, Vol. 31 (363–409). Academic Press.
- Weinstein, C. S. (1982). Privacy-seeking behavior in an elementary classroom. *Journal of Environmental Psychology*, 2, 33–35.
- Weinstein, C. S., & David, T. G. (2013). *The Built Environment and Children Development in Spaces for Children*. New York: Springer US.
- Wilner, D. M., Walkley, R., Pinkerton, T., & Taybeck, M. (1962). *The Housing Environment and Family Life*. Baltimore, MD: Johns Hopkins Press.
- Zeisel, J. (1976). *Stopping School Property Damage: Design and Administrative Guidelines to Reduce School Vandalism*. Arlington, Virginia: Association of School Administrators, and New York: Educational Facilities Laboratories.

## **Improvement and Continuity of Childhood Experience in Children's Educational Environments**

### **(A Reflection on the Home and School Environment among Elementary School Children in Kerman)**

**Isa Hojat**

Professor, School of Architecture, College of Fine Arts, University of Tehran, Tehran, Iran (Corresponding Author)

**Fatemeh Sheikh Asadi**

Ph.D. Candidate, School of Architecture, College of Fine Arts, University of Tehran, Tehran, Iran

#### **Abstract**

Since children spend a significant proportion of their life in school, one of the important issues for designing such environments is to provide them with the proper setting for development and childhood experience in these spaces. This paper seeks to provide a theoretical framework for identifying the main variables, explaining the relationship between the physical characteristics of the children's environment and the childhood experience in this environment, and defining the children's place-development model. Thus, the questions of this paper are: what are the environmental components of the childhood experience? and how do they affect the childhood experience? Accordingly, by reviewing the literature, different views on what an ideal children's learning environment is and important environmental factors are identified, and the basic views that consider childhood experiences as continuous (children's experience based on the continuous needs of different environments) are evaluated. Then, to achieve a theoretical paradigm with a developmental-ecological approach, 30 children living in co-operative families were selected. The research method is qualitative with an ethnographic approach and tools of interviewing, tour interviewing, observation, and Q method were used in data collection, while content analysis was used for analyzing the data. The findings show that childhood experience is affected by how the psychological needs of children are met in the ecological context that they live in. In this context, the physical characteristics, the environmental affordances as well as the psychological and social characteristics of the children's environment are of high importance. Also, the children's experience in one setting influences their experience in another one. The main themes that were obtained from the data represent the psychological needs (cognitive, social, and emotional) that are met through interacting with the environment (control, opportunity to be alone, comfort, freedom, coziness, sense of ownership of the place, implicit learning, exploratory learning, etc.). Regarding the theoretical aspect, this research proposes the following theoretical model based on the literature review and its empirical findings on the environmental factors affecting children's psychological development: 1. Environmental affordances that are responsive to the symbolic and spiritual tendencies consist of the semantic components of the environment that affect children's emotional development, 2. Environmental affordances that are responsive to physical interaction with the environment consist of the cognitive components of the environment that affect children's cognitive development, 3. Environmental affordances that are responsive to interpersonal communication consist of functional components of the environment that affect children's social development. In conclusion, enhancing the children's environment, particularly the continuity of childhood experience requires considering theoretical as well as practical aspects and addressing basic and common needs in all environments for children. Therefore, a reflection on the environments that are more responsive to the childhood experience and their impact on the mental development of children would be helpful in designing overlooked environments such as schools. The results of this research can lead to a holistic view in designing children's environment on a large scale and it could also result in designing environments based on the needs of the children on a small scale and ultimately enhancing and sustaining the childhood experience in the environments.

**Keywords:** Children environment, affordances of children environment, childhood experience, school environment, children's psychological development