

فرآیند جامعه‌پذیری و آگاهی دانش‌آموزان از منشور حقوق کودک (مدارس ابتدایی یاسوج:

یک مطالعه پدیدارشناختی)

احسان برگریزانه  (استادیار دانشکده حقوق و علوم اجتماعی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران)

e.bargrizaneh@pnu.ac.ir

چکیده

پژوهش حاضر، با هدف واکاوی تجربه زیسته دانش‌آموزان دوره ابتدایی از فرآیند جامعه‌پذیری و آگاهی‌یابی آنان نسبت به منشور حقوق کودک در مدارس ابتدایی شهر یاسوج در سال ۱۴۰۴ انجام شده است. این پژوهش با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی تفسیری انجام شده و با بهره‌گیری از نظریه‌های پدیدارشناسی اجتماعی شوتس، ساختاری شدن گیدنز و بوم‌شناختی برون‌فن‌برنر به عنوان چارچوب مفهومی، به تحلیل داده‌ها پرداخته است. مشارکت‌کنندگان شامل ۲۴ دانش‌آموز پایه‌های چهارم تا ششم ابتدایی از مدارس دولتی یاسوج بودند که با نمونه‌گیری هدفمند و با حداکثر تنوع انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته، نقاشی و داستان‌گویی جمع‌آوری و با روش هفت مرحله‌ای کلایزی تحلیل شدند. یافته‌ها در قالب پنج مضمون اصلی شامل «مدرسه به مثابه نخستین نهاد رسمی جامعه‌پذیری حقوقی»، «آگاهی‌های سطحی و کلیشه‌ای از حقوق کودک»، «تناقض میان گفتار و کردار در محیط مدرسه»، «نقش معلم در بازنمایی یا نقض حقوق کودک» و «خانواده به عنوان زمینه‌ساز یا بازدارنده آگاهی حقوقی» شناسایی شد. مقوله هسته پژوهش «فاصله آگاهی از منشور تا زیست جهان مدرسه» نام گرفت که بیانگر شکاف معنادار میان آگاهی نظری دانش‌آموزان از حقوق کودک و تجربه عملی آنان در محیط مدرسه است. نتایج نشان می‌دهد که فرآیند جامعه‌پذیری حقوقی در مدارس ابتدایی یاسوج، بیش از آن‌که به شکل‌گیری «شهروندانی آگاه» بینجامد، به تولید نسلی انجامیده که حقوق خود را در قالبی کلیشه‌ای، سطحی و فاقد انسجام با تجربه عملی درک می‌کند. این امر ضرورت بازنگری اساسی در رویکردهای آموزشی، ساختارهای مدرسه و هماهنگی نهادهای جامعه‌پذیری را آشکار می‌سازد.

واژگان کلیدی: جامعه‌پذیری، حقوق کودک، آگاهی حقوقی، مدارس ابتدایی، پدیدارشناسی تفسیری.

نشریه علوم اجتماعی دانشگاه فردوسی مشهد، سال بیست و سوم، شماره ۲، تابستان ۱۴۰۵، شماره پیاپی ۵۶، صص ۸۵-۴۹

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۵/۲۰ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۶/۰۸ تاریخ تصویب: ۱۴۰۵/۰۶/۰۹

۱. مقدمه

کودکان، آینده‌سازان هر جامعه و سرمایه‌های گران‌بهای بشریت هستند. نسل آینده، با اتکا به آموزه‌ها و مهارت‌هایی که در دوران کودکی کسب می‌کند، آینده خود و جامعه را می‌سازد. مدرسه کارگاهی برای «انسان اجتماعی» ساختن است؛ انسانی که بداند در کنار دیگران زندگی می‌کند، به آن‌ها احترام بگذارد، از حقوق خود؛ آگاه باشد و به مسئولیت‌های اجتماعی‌اش عمل کند. خانواده، شخصیت کودک را می‌سازد و مدرسه، آن شخصیت را در متن جامعه قرار داده و آن را محک می‌زند. این دو نهاد، برای ساختن نسلی آگاه، سالم و مسئولیت‌پذیر، نیازمند همکاری تنگاتنگ و هدفمند با یکدیگر هستند. در فضاهای پیچیده‌ای مانند مدارس، به راحتی می‌توان دید که چگونه بهره‌مندی کودکان از حقوقشان می‌تواند منجر به ایجاد تعارضات حقوقی شود، جایی که حقوق فردی در محیطی ذاتاً جمعی مطالبه می‌شود. این امر تنش‌ها و اغلب اختلاف‌نظرهایی را در تصمیم‌گیری در مدارس ایجاد می‌کند که به ندرت به عنوان دغدغه‌های حقوق بشری مورد بحث قرار می‌گیرند. شاید به این دلیل که حق آموزش اغلب به عنوان حق دسترسی طبق ماده ۲۸ کنوانسیون حقوق کودک^۱ درک می‌شود، اما نه ویژگی‌های آموزش باکیفیت مندرج در ماده ۲۹ کنوانسیون حقوق کودک^۲. این ویژگی‌ها بیشتر در بررسی سیاست‌های انضباطی مدارس قابل مشاهده هستند که واسطه رابطه بین تعهدات حقوق بشری دولت، معلمان و وظیفه‌دار و دانش‌آموزان به عنوان دارندگان حقوق است (دالی^۳، ۲۰۲۰: ۴۸۱).

حقوق کودک به عنوان یکی از بنیادی‌ترین حوزه‌های حقوق بشر، از نیمه دوم قرن بیستم به ویژه با تصویب کنوانسیون حقوق کودک در سال ۱۹۸۹ توسط سازمان ملل متحد، وارد گفتمان رسمی حقوقی و تربیتی در سطح جهانی شده است. این کنوانسیون که تقریباً توسط همه کشورهای جهان

۱. حق دسترسی به آموزش و الزام دولت به اجرای انضباط متناسب با کرامت انسانی کودک

۲. اهداف آرمان‌گرایانه آموزش (رشد شخصیت، احترام به حقوق بشر، صلح، مدارا، برابری جنسیتی و دوستی بین ملت‌ها)

3. Daly

به جز ایالات متحده به تصویب رسیده است، کودک را نه تنها به عنوان موضوع حمایت، بلکه به عنوان فاعلی حقوق‌دار به رسمیت می‌شناسد که شایستگی مشارکت در تصمیم‌گیری‌های مؤثر بر زندگی خود را دارد (وندنهول، تورکلی و لمبرشت^۱، ۲۰۲۴) از بین ۴۱ ماده مربوط به حقوق کودک در پیمان‌نامه، حق مشارکت، عدم تبعیض، دفاع و دادرسی، حفاظت از خشونت، رعایت منافع عالیه، حریم خصوصی، آزادی بیان و امنیت، از جمله حقوق اساسی هستند که می‌توانند معیار ارزیابی عملکرد آموزش و پرورش و به‌طور خاص، مدرسه در رعایت حقوق کودک و عمل به پیمان‌نامه بین‌المللی باشند (کیلکلی^۲، ۲۰۲۴). با این حال، تصویب معاهدات بین‌المللی و تصویب قوانین داخلی به تنهایی برای تحقق حقوق کودک کافی نیست؛ آنچه از اهمیت تعیین‌کننده‌ای برخوردار است، فرآیند جامعه‌پذیری و آگاهی‌یابی کودکان نسبت به حقوق خویش است. مدرسه؛ پل جامعه‌پذیری از خانواده تا عرصه اجتماع است. جامعه‌پذیری فرآیندی است که طی آن کودک، هنجارها، ارزش‌ها، باورها و مهارت‌های لازم برای زندگی در جمع را فرامی‌گیرد. از میان نهادهای جامعه‌پذیری، مدرسه پس از خانواده مهم‌ترین نهادی است که کودکان بخش قابل‌توجهی از زمان خود را در آن سپری می‌کنند و در معرض آموزه‌های رسمی و غیررسمی قرار می‌گیرند. اگر خانواده، اولین و صمیمی‌ترین کانون این فرآیند است، مدرسه را باید نخستین فضای رسمی و عمومی دانست که کودک را برای ورود به عرصه بزرگ‌تر زندگی اجتماعی آماده می‌کند. در حقیقت، مدرسه پلی است که کودک را از «جهان خصوصی» خانه به «جهان عمومی» جامعه پیوند می‌زند و می‌تواند به عنوان فضایی برای جامعه‌پذیری حقوقی عمل کند و زمینه آگاهی دانش‌آموزان از حقوق خویش را فراهم آورد (ایزنستروم^۳، ۲۰۲۴: ۱۲۹).

1. Vandenhole, Tÿrkelli & Lembrechts

2. Kilkelly

3. Isenström

با این وجود، پژوهش‌های انجام‌شده در ایران نشان می‌دهد که آگاهی کودکان و نوجوانان از حقوق خود در سطح مطلوبی قرار ندارد و در بسیاری از موارد، کودکان حتی از ابتدایی‌ترین حقوق خود مانند حق آموزش، حق مشارکت و حق برخورداری از حمایت آگاهی کافی ندارند (شریعتی اصل، ۱۴۰۲: ۵۸). این وضعیت به‌ویژه در مدارس ابتدایی که دوره حساس شکل‌گیری هویت اجتماعی و حقوقی کودکان است، از اهمیت مضاعفی برخوردار است. با وجود اهمیت این موضوع، پژوهش‌های اندکی به بررسی کیفی و عمیق فرآیند جامعه‌پذیری و آگاهی‌یابی دانش‌آموزان از حقوق کودک در بستر مدرسه پرداخته‌اند و بخش عمده پژوهش‌های موجود به رویکردهای کمی و پیمایشی محدود شده‌اند که توانایی واکاوی لایه‌های عمیق‌تر تجربه زیسته دانش‌آموزان را ندارند.

شهر یاسوج به‌عنوان مرکز استان کهگیلویه و بویراحمد، با ساختار اجتماعی و فرهنگی خاص خود، بستر مناسبی برای بررسی چگونگی جامعه‌پذیری حقوقی دانش‌آموزان در مدارس ابتدایی است. تنوع طبقاتی و قومی موجود در این شهر، امکان بررسی ابعاد مختلف تأثیرپذیری دانش‌آموزان از فرآیندهای جامعه‌پذیری را فراهم می‌آورد. از سوی دیگر، با توجه به تغییرات سریع اجتماعی و فرهنگی در سال‌های اخیر و افزایش توجه به حقوق کودک در گفتمان عمومی، ضرورت دارد که نحوه انتقال و درونی‌سازی این حقوق در نسل جدید مورد بررسی قرار گیرد.

هدف اصلی این پژوهش، واکاوی عمیق تجربه زیسته دانش‌آموزان از فرآیند جامعه‌پذیری و آگاهی‌یابی آنان نسبت به منشور حقوق کودک در مدارس ابتدایی یاسوج است. بر این اساس، پژوهش حاضر در پی پاسخگویی به این پرسش‌های اساسی است که: درک و تفسیر دانش‌آموزان مدارس ابتدایی یاسوج از حقوق کودک چیست و چه عوامل فردی و اجتماعی بر این درک تأثیر می‌گذارند. دانش‌آموزان مدارس ابتدایی یاسوج چه تجربه‌ای از فرآیند جامعه‌پذیری مرتبط با حقوق کودک دارند؟

۲. ادبیات نظری تحقیق

۲-۱- پیشینه تحقیق

مرور نظام‌مند پژوهش‌های پیشین در حوزه حقوق کودک، سه دغدغه اصلی را نشان می‌دهد: پژوهش‌های داخلی با رویکرد تحلیل محتوا و اسناد بالادستی، پژوهش‌های داخلی با رویکرد خانواده‌محور و پژوهش‌های خارجی با رویکرد فرآیندی و رویه‌ای. باین حال، آنچه در هر سه گروه غایب است، «تجربه زیسته» خود کودکان از حقوقشان در محیط مدرسه و فرایندهای جامعه‌پذیری است که این پژوهش با رویکردی پدیدارشناختی، درصدد پر کردن این شکاف است.

دسته اول: پژوهش‌های داخلی با رویکرد تحلیل محتوا و اسناد بالادستی

این دسته از پژوهش‌ها عمدتاً بر محتوای کتب درسی، برنامه‌های درسی و اسناد بالادستی نظام آموزشی متمرکز بوده‌اند و تلاش کرده‌اند تا میزان انطباق این اسناد با مفاد کنوانسیون حقوق کودک را بسنجند. ازجمله این پژوهش‌ها می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

- سبزه و همکاران (۱۴۰۴) در مقاله‌ای با عنوان «بررسی محتوای کتب درسی دوره ابتدایی بر اساس مؤلفه‌های حقوق کودک» نشان دادند که درمجموع ۹ کتاب بررسی‌شده دوره اول ابتدایی، بیشترین ضریب اهمیت مربوط به مؤلفه «حقوق اجتماعی» و کمترین ضریب اهمیت مربوط به مؤلفه «حقوق بهداشتی» بوده است. یافته‌های ایشان حاکی از بار اطلاعاتی ناکافی درباره مواد کنوانسیون حقوق کودک در کتب درسی است که ضرورت بازنگری اساسی در این محتوا را آشکار می‌سازد.

- طهماسب‌زاده و همکاران (۱۴۰۱) در مقاله‌ای با عنوان «مقایسه ابعاد و مؤلفه‌های حقوق کودک در پیمان‌نامه جهانی با اسناد بالادستی نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران» به این نتیجه رسیدند که تعارض و بی‌سازمانی در تعریف کودک و حقوق او در نظام حقوقی ایران وجود دارد. ازجمله موانع شناسایی‌شده در این پژوهش می‌توان به عدم وجود نهاد ملی مشخص برای

سیاست‌گذاری، دوگانگی نگرش دستگاه‌های متولی حمایت از کودکان، شکاف بین تعاریف نهادهای مختلف (دین، قانون و حقوق) و شکاف میان نظریه و عمل در برنامه‌های آموزشی اشاره کرد.

- عالی (۱۳۹۸) در مقاله‌ای با عنوان «تأملی بر نسبت آموزش و پرورش و حقوق کودک» با رویکردی تحلیلی، به این نتیجه دست‌یافت که بین آموزش و پرورش و حقوق کودک ارتباطی سه‌وجهی برقرار است: نخست آنکه آموزش و پرورش خود حق کودک است؛ دوم آنکه آموزش مدرسه‌ای ابزار تأمین حقوق کودک بشمار می‌رود؛ و سوم آنکه آموزش و پرورش موضوع پایش حقوق کودک است و این امر بر لزوم ارزیابی عملکرد مدرسه از چشم‌انداز حقوق کودک تأکید دارد.

دسته دوم: پژوهش‌های داخلی با رویکرد خانواده‌محور

این دسته از پژوهش‌ها بر نقش خانواده در آموزش، آگاه‌سازی و حمایت از حقوق کودک متمرکز بوده‌اند و تلاش کرده‌اند تا جایگاه والدین را در فرایند جامعه‌پذیری حقوقی کودکان موردبررسی قرار دهند:

- ژیان یزدی (۱۴۰۳) در مقاله‌ای با عنوان «نقش خانواده در آموزش حقوق کودک» خاطرنشان ساخته است که تصویب کنوانسیون حقوق کودک توسط مجمع عمومی سازمان ملل متحد، مفهوم کودک و حقوق او را از حاشیه تفکر ملی و بین‌المللی به مرکز این تفکرات کشانده است. وی با تأکید بر نقش اساسی خانواده در آگاه‌سازی و آموزش حقوق کودک به فرزندان، بر این باور است که کودکان باید موردحمایت قانونی قرار گیرند و خانواده‌ها نخستین و مهم‌ترین نهاد در این مسیر هستند.

- شریعتی اصل (۱۴۰۲) در مقاله‌ای با عنوان «نقش آموزش خانواده در صیانت از حریم خصوصی کودکان در فضای مجازی از منظر اسناد بین‌المللی» بر نقش خانواده در آموزش و حمایت از حقوق کودکان در فضای مجازی تأکید کرده و نشان داده است که آگاهی خانواده‌ها از حقوق کودک، به‌ویژه در حوزه حریم خصوصی، تأثیر مستقیمی بر توانایی کودکان در حفظ و حراست از حقوق خود دارد.

- کونانی (۱۳۹۹) در مقاله‌ای با عنوان «روح حقوق کودک؛ نگاهی به اهداف حقوق کودک در رویکردی تطبیقی» سعی در شناسایی و تبیین اهداف حقوق کودک داشته است. یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد که صیانت از منافع عالیۀ کودکان، مهم‌ترین مبنای حقوق کودک است. همچنین تحقق بخشیدن به حق داشتن برای کودکان، توانمندسازی خانواده‌ها و زمینه‌سازی برای رشد مادی و معنوی آن‌ها از مهم‌ترین اهداف خاص این نظام حقوقی بشمار می‌روند.

دسته سوم: پژوهش‌های خارجی با رویکرد فرآیندی و رویه‌ای

پژوهش‌های خارجی در حوزه حقوق کودک، عمدتاً بر چالش‌های فرآیندی و رویه‌ای درون مدارس متمرکز بوده‌اند و به بررسی تنش‌ها و تعارضات میان رویه‌های رایج مدرسه (به‌ویژه نظام‌های انضباطی) با اصول حقوق کودک پرداخته‌اند:

- پیتسو و همکاران^۱ (۲۰۲۵) در مقاله‌ای با عنوان «توانمندسازی و ارتقای حقوق کودکان با اجرای آزمایشگاه‌های مهارت با استفاده از فعالیت‌های یادگیری جذاب» نتیجه گرفته‌اند که افزایش آگاهی از حقوق کودکان و آماده‌سازی نسل‌های جدید دانش‌آموزان برای حمایت از حقوق کودکان از طریق توانمندسازی آن‌ها برای مشارکت در کنشگری، بیش‌ازپیش ضروری است.

- هانا^۲ (۲۰۲۴) در مقاله‌ای با عنوان «هنگامی که انضباط مدرسه با حقوق کودکان برخورد می‌کند: مروری نظام‌مند بر تنش‌ها و تعارضات در ادبیات بین‌المللی» به این نتیجه رسیده است که نظام‌های انضباطی مبتنی بر پاداش و تنبیه، اغلب با رویکرد مبتنی بر حقوق کودک در تعارض هستند. این تنش عمدتاً ناشی از تقلیل حق آموزش به «دسترسی» صرف و غفلت از اهداف کیفی و گسترده آن (ماده ۲۹ کنوانسیون) است.

1. Pitsou, Katsantonis, Katsantonis & Gorozidis

2. Hanna

- آیزنستروم^۱ (۲۰۲۴) در مقاله‌ای با عنوان «جایگاه حقوق بشر کودکان در مراکز آموزشی و پرورشی» به این نتیجه رسیده است که مربیان، حقوق کودکان را در قالب پنج جایگاه متفاوت شامل رویکردی کلی و تلویحی، مشارکت برای رضایت، روابط اجتماعی برای خودیابی، یادگیری اجتماعی برای بودن در جهان و دانش برای درک جهان، درک و اجرا می‌کنند. یافته‌های ایشان نشان می‌دهد که در این مراکز، علاوه بر اهداف سه‌گانه آموزشی (صلاحیت‌بخشی، جامعه‌پذیری و سوزده‌وارگی)، هدف جدیدی با عنوان «رضایت» نیز مطرح است که بر تجربه مثبت و لذت‌بخش کودک در زمان حال تأکید دارد.

نورسیتا^۲ (۲۰۲۴) در مقاله‌ای با عنوان «مدرسه دوستدار کودک: نقش رئیس مدرسه در تلاش برای پیشگیری از اعمال ناشایست معلمان علیه دانش‌آموزان» با ارائه یک مطالعه موردی در دو مدرسه اندونزیایی، به این نتیجه رسیده است که شاخص‌های شش‌گانه مدرسه دوستدار کودک شامل سیاست، فرآیند یادگیری، نیروی انسانی، زیرساخت‌ها، مشارکت کودک و مشارکت والدین، در هر دو مدرسه به‌خوبی محقق شده است. این تحقیق، نقش هفت‌گانه رئیس مدرسه (آموزگار، مدیر، مجری، مبتکر، انگیزه‌بخش، ناظر و رهبر) را در پیشگیری از اقدامات ناشایست، بسیار حیاتی ارزیابی کرده است.

- **جمع‌بندی و تبیین شکاف پژوهشی:** با بررسی هم‌زمان پژوهش‌های داخلی و خارجی، تصویر روشنی از وضعیت دانش موجود در حوزه حقوق کودک در نظام تعلیم و تربیت ترسیم می‌شود. پژوهش‌های داخلی عمدتاً بر ساختار، محتوای کتب درسی و اسناد بالادستی متمرکز بوده‌اند و از ناهماهنگی نهادهای مختلف در تعریف و اجرای حقوق کودک سخن گفته‌اند، اما غفلت آنان از صدای خود دانش‌آموزان و تجربه زیسته آنان از حقوق کودک در مدرسه، شکافی روش‌شناختی و محتوایی در ادبیات این حوزه ایجاد کرده است. از سوی دیگر، پژوهش‌های خارجی هرچند به

1. Isenström

2. Nursita

چالش‌های فرآیندی و رویه‌ای درون مدارس (مانند تعارض انضباط با حقوق کودک و تقلیل حق آموزش به دسترسی) پرداخته‌اند، اما کمتر به درک کودکان از حقوق خود و نحوه شکل‌گیری آگاهی حقوقی در آنان توجه کرده‌اند. نقطه مشترک هر دو گروه، غفلت از صدای خود دانش‌آموزان و تجربه زیسته آنان از حقوق کودک در مدرسه است. نوآوری برجسته پژوهش حاضر در این است که با به‌کارگیری روش کیفی پدیدارشناسی، صدای دانش‌آموزان را به‌عنوان کنشگران اصلی عرصه مدرسه به مرکز توجه می‌آورد و به این پرسش اساسی پاسخ می‌دهد که «فرآیند جامعه‌پذیری چگونه بر درک و آگاهی دانش‌آموزان از حقوق کودک تأثیر می‌گذارد و آنان این حقوق را در تعاملات روزمره مدرسه چگونه تجربه می‌کنند؟». این رویکرد، نه تنها شکاف روش‌شناختی موجود را پر می‌کند، بلکه می‌تواند به کشف لایه‌های پنهان و ناگفته‌ای از ناسازگاری میان «حقوق نوشته‌شده» و «عدالت محقق‌شده» در مدارس ابتدایی ایران منجر شود و زمینه‌ساز سیاست‌گذاری‌های دقیق‌تر و انسان‌محورتری در این حوزه گردد.

۲-۲- ملاحظات مفهومی پژوهش

• نظریه پدیدارشناسی اجتماعی آلفرد شوتس^۱

پدیدارشناسی اجتماعی آلفرد شوتس که برآمده از تلفیق آرای ماکس وبر و ادموند هوسرل است، بر این اصل اساسی تأکید دارد که زندگی روزمره، منبع اصلی و دست‌اول سازنده واقعیت اجتماعی است و واقعیت عینی مستقل از تفسیر کنشگران، وجود ندارد (شوتس، ۲۰۱۱). شوتس با نقد جامعه‌شناسی وبر که کنش معناپردازانه را محور تحلیل قرار می‌داد، اما به چگونگی شکل‌گیری این معنا در زیست‌جهان^۲ روزمره توجه نمی‌کرد، پدیدارشناسی اجتماعی را بنیان نهاد. از منظر شوتس، جهان روزمره، جهانی است که در وهله نخست بر حضور فیزیکی ما و درک حسی ما از آن مبتنی است و در وهله دوم بر مفاهیمی که ما برای نظم‌بخشیدن و تفسیر

1. Alfred Schutz

2. life world

تجربه‌هایمان استفاده می‌کنیم؛ مفاهیمی که همواره به‌گونه‌ای اجتماعی ساخته می‌شوند. این نکته برای پژوهش حاضر از آن‌رو اهمیت دارد که دانش‌آموزان، حقوق کودک را نه به‌عنوان یک حقیقت عینی و بیرونی، بلکه از طریق تفسیرهای روزمره خود از تعاملات با معلمان، همسالان و محتوای درسی، درک و معنا می‌بخشند (پولا^۱، ۲۰۲۴).

در دیدگاه شوتس، جامعه از ادراک و معنا بخشی اعضای ساختار اجتماعی نشئت می‌گیرد و از طریق شیوه‌های تفسیری آنان برپا گشته و حراست می‌شود؛ بنابراین، در جامعه‌شناسی پدیداری، به ادراک ساختار تأکید می‌شود و نه ساختار اجتماعی فی‌نفسه. به عبارت دیگر، آنچه برای این پژوهش اهمیت دارد، نه صرفاً قوانین و مقررات حقوق کودک در کتاب‌های درسی، بلکه ادراک و تفسیر دانش‌آموزان از این قوانین و چگونگی ساخت معنا در بستر تعاملات روزمره مدرسه است. شوتس تأکید می‌کند که گرایش طبیعی ذهن آدمی به جهان خارج، ایجاب می‌کند که آدیان به‌طور طبیعی در زندگی روزمره، اموری را که با آن سروکار دارند تفسیر کنند و به آن‌ها معنا بخشند (پولا، ۲۰۲۴). از این منظر، دانش‌آموزان در مواجهه با مفاهیمی مانند «حق»، «تکلیف» و «مشارکت»، این مفاهیم را نه به‌صورت انتزاعی، بلکه در بستر تجربه زیسته و تعاملات روزمره خود با معلمان و همسالان، تفسیر و معنا می‌بخشند.

شوتس معتقد است که ما از هر چیزی یک تفسیر اجتماعی داریم و آن چیزی است که همه مشترکاً برداشت می‌کنیم و از تجربیات یکدیگر بهره می‌جویم. او این پدیده را میان‌ذهنیت^۲ می‌نامد که مبنای زندگی مشترک و شعور عامی است که بر جامعه حاکم است (پولا، ۲۰۲۴). در محیط مدرسه، دانش‌آموزان از طریق تعاملات گفت‌وگویی با معلمان و همسالان، به درک مشترکی از حقوق کودک دست می‌یابند؛ برای مثال، اگر معلمان به‌طور مداوم بر «تکلیف» دانش‌آموزان تأکید کنند و از «حقوق» آنان سخنی به میان نیاورند، میان‌ذهنیت حاکم بر کلاس، حقوق را به‌حاشیه رانده و تکلیف

1. Pula

2. Inter subjectivity

را به مرکز می‌آورد. همچنین شوتس بر مفهوم جهان حیاتی^۱ به‌عنوان چهارچوب فرهنگی و از پیش تعیین‌شده‌ای تأکید دارد که عناصر سازنده آن، از نظر زمانی پیش از ما وجود داشته و بعد از ما نیز وجود خواهند داشت. این چهارچوب فرهنگی که از بیرون به ما تحمیل می‌شود، بر کنشگران محدودیت‌هایی اعمال می‌کند. در پژوهش حاضر، جهان حیاتی مدرسه - شامل قوانین نانوشته، رویه‌های انضباطی و الگوهای رفتاری معلمان- بر درک دانش‌آموزان از حقوق کودک تأثیر می‌گذارد و آن را مقید می‌سازد.

از منظر شوتس، دانش ما در قلمرو تجربه غیرمستقیم (که در آن انسان‌ها با نمونه‌ها و ساختارهای اجتماعی گسترده‌تر سروکار دارند، نه با کنشگران واقعی)، دانشی تکرارشونده و مشترک است (پولا، ۲۰۲۴). در مدرسه، دانش‌آموزان اغلب حقوق کودک را از طریق تجربه غیرمستقیم - یعنی از طریق کتاب‌های درسی، سخنرانی‌های معلمان و قوانین نوشته‌شده- دریافت می‌کنند، اما این دانش با تجربه مستقیم آنان از تعاملات روزمره در مدرسه (که در آن با کنشگران واقعی مانند معلمان و همسالان روبه‌رو هستند) همخوانی ندارد. این شکاف میان «دانش نظری» (تجربه غیرمستقیم) و «تجربه عملی» (تجربه مستقیم)، دقیقاً همان چیزی است که در مقوله هسته پژوهش با عنوان «فاصله آگاهی از منشور تا زیست جهان مدرسه» به آن اشاره شده است. به عبارت دیگر، دانش‌آموزان در مدرسه، حقوق کودک را در قالب «دستورالعمل‌ها» و «دانش سودمند» (به مفهوم شوتسی) فرامی‌گیرند، اما این دانش در زیست جهان روزمره آنان، به یک «دانش مهارتی» و درونی‌شده تبدیل نمی‌شود؛ زیرا بستر عینی برای تحقق آن فراهم نیست. این نظریه به پژوهشگر امکان می‌دهد تا چگونگی ساخت «انبار دانش» دانش‌آموزان درباره حقوق کودک را از طریق تعاملات روزمره در مدرسه تحلیل کند و نشان دهد که چرا آگاهی آنان از حقوق، سطحی و کلیشه‌ای باقی می‌ماند.

• نظریه ساختاربندی آنتونی گیدنز

یکی از تأثیرگذارترین چارچوب‌های نظری برای تبیین رابطه متقابل کنشگران و نهادهای اجتماعی، نظریه ساختاری‌شدن آنتونی گیدنز است. گیدنز با نقد دوگانه‌انگاری رایج میان «کنشگر» و «ساختار» در نظریه‌های اجتماعی، مفهوم «دوگانگی ساختار» را مطرح می‌کند که بر اساس آن، ساختارها نه موجودیت‌هایی بیرونی و تحمیل‌شده بر کنشگران، بلکه هم واسطه و هم پیامد کنش‌های آنان هستند. به عبارت دیگر، کنشگران در زندگی روزمره خود از قواعد و منابع موجود در ساختارهای اجتماعی استفاده می‌کنند و در همین حین، آن قواعد و منابع را بازتولید یا دگرگون می‌سازند. این دوگانگی، پایه اصلی پیوستگی‌ها در بازتولید اجتماعی در راستای زمان و مکان است و کنترل‌گری بازاندیشانه عاملین را در تداوم روال‌های روزمره مفروض می‌گیرد (گیدنز^۱، ۱۹۸۴).

از منظر گیدنز، ساختارها متشکل از «قواعد» و «منابع» هستند. قواعد به دو نوع هنجاری (ایجاد حقوق و تعهدات در یک زمینه) و تفسیری (پیدایش طرح‌ها یا ذخایر معرفتی مفروض در یک زمینه) تقسیم می‌شوند و منابع نیز به دو نوع منابع اقتداری (ظرفیت سازمانی برای کنترل و جهت‌دهی به الگوهای تعاملات) و منابع تخصیصی (استفاده از خصوصیات، مصنوعات و کالاها برای کنترل و جهت‌دهی تعاملات) قابل تقسیم‌بندی هستند. در بستر پژوهش حاضر، مدرسه به عنوان یک نظام اجتماعی، دارای قواعد و منابع خاصی است که بر کنش دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد: قواعدی مانند آیین‌نامه‌های انضباطی، قوانین نانوشته کلاس، محتوای کتب درسی و نیز منابعی مانند جایگاه معلم، امکانات آموزشی و حمایت‌های اداری. این قواعد و منابع، بستری را فراهم می‌آورند که دانش‌آموزان در آن، حقوق خود را درک و تفسیر می‌کنند (لاوال^۲، ۲۰۲۳).

گیدنز بر مفهوم «نظارت بازاندیشانه بر کنش» تأکید می‌کند؛ بدین معنا که کنشگران نه تنها جریان فعالیت‌های خود را فعالانه تحت نظارت قرار می‌دهند، بلکه بر جنبه‌های اجتماعی و فیزیکی

1. Giddens

2. Lawal

زمینه‌هایی که در آن‌ها حرکت می‌کنند نیز نظارت دارند (لاوال، ۲۰۲۳). در پژوهش حاضر، دانش‌آموزان به‌طور مداوم رفتار معلمان و کارکنان مدرسه را با آموزه‌های حقوقی که در کتاب‌ها خوانده‌اند، مقایسه می‌کنند و به‌این‌ترتیب، شکاف میان «گفتار» و «کردار» را بازشناسی می‌کنند. این نظارت بازاندیشانه، آنان را به‌این نتیجه می‌رساند که حقوق کودک در مدرسه، امری انتزاعی و نظری است و در عمل، کارایی چندانی ندارد. همچنین گیدنز معتقد است که رویه‌های عادی‌شده (روال‌های روزمره) نقش مهمی در بازتولید ساختارها دارند. در مدارس ابتدایی یاسوج، رویه‌های عادی‌شده مانند «معلم همیشه حرف آخر را می‌زند»، «دانش‌آموزان فقط شنونده‌اند» و «نظر بچه‌ها مهم نیست»، به‌مرور به‌عنوان هنجارهای نانوشته درمی‌آیند و ساختار ناعادلانه‌ای را بازتولید می‌کنند که در آن، حقوق کودک نه تنها محقق نمی‌شود، بلکه به حاشیه رانده می‌شود.

از سوی دیگر، گیدنز بر «پیامدهای ناخواسته» کنش‌ها تأکید دارد (لاوال، ۲۰۲۳). در زمینه پژوهش حاضر، آموزش حقوق کودک در مدارس، اگرچه با نیت توانمندسازی دانش‌آموزان طراحی شده است، اما به دلیل عدم هماهنگی با ساختارهای اجرایی و رویه‌های عادی‌شده مدرسه، پیامدی ناخواسته دارد: تولید نسلی که حقوق خود را به صورت سطحی و کلیشه‌ای درک می‌کند و عاملیت خود را برای دفاع از این حقوق از دست می‌دهد. بدین ترتیب، مدرسه به عنوان نظامی اجتماعی، نه تنها عاملیت دانش‌آموزان را توانمند نمی‌سازد، بلکه با بازتولید رویه‌های ناعادلانه، آنان را به سوی انفعال و سرخوردگی سوق می‌دهد. این نظریه به پژوهشگر امکان می‌دهد تا چگونگی شکل‌گیری آگاهی حقوقی دانش‌آموزان را در نسبت با ساختارهای مدرسه و عاملیت آنان تحلیل کند و نشان دهد که تحقق حقوق کودک، نیازمند دگرگونی در قواعد و منابع ساختاری مدرسه و توانمندسازی عاملیت دانش‌آموزان در کنش متقابل با این ساختارهاست.

• نظریه بوم‌شناختی یوری برون‌فن‌برنر^۱

یکی از جامع‌ترین و پرکاربردترین چارچوب‌ها برای مطالعه جامعه‌پذیری کودکان، نظریه بوم‌شناختی یوری برون‌فن‌برنر است. او معتقد است رشد و جامعه‌پذیری کودک تحت تأثیر سطوح مختلف محیطی قرار می‌گیرد که هر کدام به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم بر او تأثیر می‌گذارند. این سطوح عبارت‌اند از:

- ریزسیستم^۲: نزدیک‌ترین لایه به کودک شامل خانواده، مدرسه، همسالان و محله.
 - میان‌سیستم^۳: ارتباطات و تعاملات میان اجزای ریزسیستم (مثلاً ارتباط مدرسه و خانواده).
 - برون‌سیستم^۴: عواملی که کودک به‌طور مستقیم با آن‌ها در ارتباط نیست اما بر او تأثیر می‌گذارند (مانند محل کار والدین).
 - کلان‌سیستم^۵: فرهنگ، ارزش‌ها، قوانین و باورهای حاکم بر جامعه.
- این نظریه می‌تواند نشان دهد که چگونه مدرسه به‌عنوان یک ریزسیستم در کنش متقابل با خانواده، همسالان و فرهنگ حاکم بر جامعه، فرآیند جامعه‌پذیری و شکل‌گیری آگاهی از حقوق را در دانش‌آموزان تحت تأثیر قرار می‌دهد (ناوارو و تاج^۶، ۲۰۲۵).
- با توجه به رویکرد پدیدارشناختی پژوهش که به دنبال درک «تجربه زیسته» دانش‌آموزان از حقوق کودک است، نظریه یادگیری اجتماعی بندورا چارچوبی غنی برای تحلیل یافته‌ها فراهم می‌آورد. این نظریه نشان می‌دهد که چگونه دانش‌آموزان از طریق مشاهده رفتار معلمان (به‌عنوان الگوهای قدرت) و همسالان، درک خود از حقوق و تکالیفشان را شکل می‌دهند. همچنین بیان می‌کند که چگونه

1. Ecological Systems Theory Urie Bronfenbrenner

2. Microsystem

3. Mesosystem

4. Exosystem

5. Macrosystem

6. Navarro & Tudge

تقویت جانشینی (مشاهده پاداش یا تنبیه دیگران) بر آگاهی و نگرش کودکان نسبت به مفاهیمی مانند مشارکت، عدالت و کرامت تأثیر می‌گذارد.

جمع‌بندی ملاحظات مفهومی: سه چارچوب نظری یادشده، اگرچه هرکدام از زاویه‌ای متفاوت به پدیده حقوق کودک در مدرسه می‌نگرند، در یک نقطه با یکدیگر تلاقی می‌کنند: تأکید بر تجربه زیسته، کنش متقابل و زمینه‌های اجتماعی شکل‌دهنده به آگاهی. نظریه پدیدارشناسی اجتماعی شوتس، با تمرکز بر «زیست‌جهان» و «انبار دانش» دانش‌آموزان، نشان می‌دهد که چگونه آنان از طریق تعاملات روزمره، به درک و تفسیر حقوق خود می‌پردازند و چگونه میان «دانش نظری» و «تجربه عملی» خود، فاصله‌ای عمیق احساس می‌کنند. نظریه ساختاری‌شدن گیدنز، با مفهوم «دوگانگی ساختار»، این فاصله را در نسبت با «قواعد و منابع» مدرسه تبیین می‌کند و نشان می‌دهد که چگونه رویه‌های عادی‌شده مدرسه، عاملیت دانش‌آموزان را در دفاع از حقوقشان تضعیف می‌کند و به پیامدهای ناخواسته‌ای چون انفعال و سرخوردگی می‌انجامد. درنهایت، نظریه بوم‌شناختی برون‌فن‌برنر، با ترسیم سطوح مختلف تأثیرگذار (از ریزسیستم مدرسه و خانواده تا کلان‌سیستم فرهنگی و اجتماعی)، این تحلیل را در بستر وسیع‌تری قرار می‌دهد و نشان می‌دهد که چگونه تعامل میان این سطوح، فرآیند جامعه‌پذیری حقوقی را شکل می‌دهد. در کنار هم این سه نظریه این امکان را به پژوهشگر می‌دهند که «فاصله آگاهی از منشور تا زیست‌جهان مدرسه» را نه به‌عنوان یک نقص فردی یا آموزشی صرف، بلکه به‌عنوان پدیده‌ای ساختاری، زمینه‌ای و تفسیری تحلیل کند و راهکارهایی برای کاهش این فاصله، در هر سه سطح (زیست‌جهان فردی، ساختار مدرسه و بوم اجتماعی) ارائه دهد.

۳. روش تحقیق

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و با استفاده از روش پدیدارشناسی تفسیری انجام‌شده است. پدیدارشناسی، تجربیات زیسته را با تمرکز بر تفسیر و معنا بررسی می‌کند. مسئله فهم، یا از یک خط

پرسش معرفت‌شناختی (توصیفی) یا هستی‌شناختی (تفسیری) پیروی می‌کند. رویکرد توصیفی هوسرل به دنبال ثبت عینی ذات تجربیات از طریق در پرانتز گذاشتن است، درحالی‌که رویکرد تفسیری هایدگر بر معنای مشترک ساخته‌شده که توسط محقق و شرکت‌کننده شکل می‌گیرد، تأکید دارد. پدیدارشناسی توصیفی با تأکید بر عینیت، با استفاده از روش‌هایی مانند تحلیل جورجی، به اصالت ارزش می‌دهد، درحالی‌که پدیدارشناسی تفسیری با به‌کارگیری حلقه هرمنوتیکی هایدگر برای معنای عمیق‌تر زمینه‌ای، به خلق مشترک معنا ارجح می‌نهد. انتخاب رویکرد به اهداف تحقیق بستگی دارد (واتسون^۱، ۲۰۲۵: ۶۹۷۰). در پدیدارشناسی تفسیری زمینه دغدغه اصلی است درک افراد نمی‌تواند جدا از فرهنگ، بافت اجتماعی یا دوره تاریخی که در آن زندگی می‌کنند، باشد؛ بنابراین پدیدارشناسی تفسیری به دنبال درک افراد در ارتباط با زمینه‌های اجتماعی، سیاسی و فرهنگی است (اولوکا^۲، ۲۰۲۵).

این پژوهش سعی دارد به درک جامع دانش‌آموزان ابتدایی از منشور حقوق کودک برحسب تجربه زیسته آنان دست یابد. مشارکت‌کنندگان در این پژوهش، دانش‌آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم ابتدایی مدارس دولتی شهر یاسوج بودند که در سال ۱۴۰۴ مورد مطالعه قرار گرفتند. انتخاب این گروه سنی به این دلیل بود که دانش‌آموزان در این پایه‌ها توانایی زبانی و شناختی کافی برای بیان تجارب و درک مفاهیم انتزاعی مانند حقوق را دارند و همچنین در معرض محتوای آموزشی مرتبط با حقوق و شهروندی در کتاب‌های درسی قرار گرفته‌اند. نمونه‌گیری به صورت هدفمند و با استفاده از روش حداکثر تنوع انجام شد. معیارهای ورود به پژوهش شامل: دانش‌آموزی در پایه‌های چهارم تا ششم ابتدایی، تحصیل در مدارس دولتی شهر یاسوج، تمایل به مشارکت در پژوهش و کسب رضایت آگاهانه از والدین بود. معیارهای خروج شامل: عدم تمایل به ادامه مشارکت و عدم توانایی در بیان تجارب به دلیل مشکلات زبانی یا شناختی بود. در فرآیند نمونه‌گیری، تلاش شد تا حداکثر

1. Watson

2. Oluka

تنوع از نظر سن، پایه تحصیلی، جنسیت، قشر اجتماعی خانواده لحاظ شود. نمونه‌گیری تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت و در نهایت ۲۴ دانش‌آموز (۱۲ دختر و ۱۲ پسر) در پژوهش مشارکت کردند. پس از مصاحبه با ۲۰ نفر، اشباع مفهومی حاصل شد؛ یعنی مفهوم جدیدی که موجب ایجاد مقوله محوری جدیدی شود، به دست نیامد؛ بالاین حال برای اطمینان بیشتر، تعداد مصاحبه‌ها تا ۲۴ نفر ادامه یافت.

برای گردآوری داده‌ها از ترکیبی از روش‌های متناسب با سن و ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان استفاده شد:

- **مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته:** پرسش‌های اصلی مصاحبه حول محورهای زیر طراحی شده بودند: «به نظر تو حقوق کودک یعنی چه؟»، «آیا در مدرسه درباره حقوق کودک چیزی یاد گرفته‌ای؟ از چه راهی؟»، «آیا احساس می‌کنی در مدرسه به حقوق احترام گذاشته می‌شود؟»، «به نظرت مدرسه باید چکار کند تا بچه‌ها بیشتر با حقوقشان آشنا شوند؟»، «آیا تابه‌حال شده که حس کنی حق تو در مدرسه نادیده گرفته شده؟ لطفاً درباره‌اش توضیح بده.» مصاحبه‌ها در محیطی آرام و آشنا برای دانش‌آموزان (اتاق کتابخانه یا حیاط مدرسه) انجام شد و هر مصاحبه بین ۳۰ تا ۴۵ دقیقه به طول انجامید.

- **نقاشی:** از دانش‌آموزان خواسته شد تا نقاشی‌هایی با موضوع «مدرسه‌ای که در آن حقوق بچه‌ها رعایت می‌شود» و «مدرسه‌ای که در آن حقوق بچه‌ها رعایت نمی‌شود» بکشند. سپس از اتمام نقاشی، از هر دانش‌آموز خواسته شد تا درباره نقاشی‌اش توضیح دهد و این توضیحات نیز ضبط و پیاده‌سازی شد. این روش به‌ویژه برای دانش‌آموزانی که در بیان کلامی با محدودیت مواجه بودند، امکان بیان تجارب را فراهم ساخت. روش تحلیل نقاشی‌ها، تلفیقی از تحلیل محتوای بصری (بررسی عناصر تصویری مانند رنگ‌ها، حالات چهره، فضاها و نمادها) و تحلیل روایت همراه نقاشی بود. به‌عنوان نمونه، در نقاشی‌های با موضوع «رعایت نشدن حقوق»، عناصر تکراری مانند «معلم

خشمگین»، «دانش‌آموزان تنها در حیاط» و «قوانین نوشته شده بر تخته که اجرا نمی‌شود» شناسایی و کدگذاری شدند. این کدهای بصری با کدهای حاصل از مصاحبه‌ها و داستان‌ها همسوسازی شدند و برای تأیید یا غنی‌سازی مضامین بکار رفتند؛ بنابراین، نقاشی‌ها نقش یک منبع داده مستقل را ایفا کردند که یافته‌های مصاحبه‌ها را پشتیبانی و عمق بخشیدند.

- **داستان‌گویی:** از دانش‌آموزان خواسته شد تا داستانی درباره «کودکی که حقوقش در مدرسه رعایت می‌شود» و «کودکی که حقوقش در مدرسه رعایت نمی‌شود» تعریف کنند. تمامی داستان‌ها ضبط و سپس کلمه به کلمه پیاده‌سازی شدند. در مرحله استخراج عبارات بااهمیت، جملات کلیدی داستان‌ها (مانند توصیف رفتار معلم، نوع برخورد با شخصیت اصلی داستان، یا واکنش شخصیت داستان به بی‌عدالتی) شناسایی شدند. سپس در مرحله صورت‌بندی معانی، این عبارات به مفاهیم انتزاعی تبدیل شدند. برای مثال، داستانی که در آن شخصیت اصلی به خاطر ابراز نظر تنبیه می‌شود، به معنای «سرکوب حق مشارکت در فضای مدرسه» صورت‌بندی گردید. درنهایت، این مفاهیم در کنار مفاهیم مستخرج از مصاحبه‌ها، در خوشه‌های موضوعی جای گرفتند و در قالب مضامین پنج‌گانه گزارش شدند؛ بنابراین، داده‌های داستان‌گویی نه به عنوان یک بخش جداگانه، بلکه به عنوان بخشی از بافت کلان داده‌ها، در همان چارچوب تحلیل کلایزی^۱ ادغام و کدگذاری شدند.

یکی از چالش‌های میدانی پژوهش، این بود که دانش‌آموزان یاسوج عمدتاً به زبان لری تکلم می‌کردند یعنی بالاینکه در مدارس تدریس به زبان فارسی است اما تمایل دانش‌آموزان به زبان لری است و سؤالات باید خیلی مفصل به زبان لری برای آنان شرح داده می‌شد. برای رفع این چالش و حفظ اصالت داده‌ها، از یک راهنمای محلی (شخصی مسلط به هر دو زبان فارسی و لری) برای تسهیل فرایند مصاحبه و اطمینان از درک دقیق سؤالات و پاسخ‌ها استفاده شد. همچنین پیاده‌سازی مصاحبه‌ها با همکاری ایشان انجام گرفت تا هیچ‌گونه تحریفی در داده‌ها رخ ندهد.

تمامی مصاحبه‌ها با ضبط صوت ثبت و سپس به صورت کلمه به کلمه پیاده‌سازی شدند. نقاشی‌ها و داستان‌ها نیز به عنوان داده‌های تکمیلی در تحلیل مورد استفاده قرار گرفتند. شایان ذکر است که تمامی مراحل پژوهش اعم از طراحی سؤالات، انجام مصاحبه‌ها، پیاده‌سازی، کدگذاری، تحلیل و نگارش مقاله به طور کامل توسط پژوهشگر انجام شده است و صرفاً از نرم‌افزار مکس کیودا^۱ برای مدیریت و سازماندهی داده‌ها استفاده گردیده است.

برای تحلیل داده‌ها از روش هفت مرحله‌ای کلایزی استفاده شد که یکی از روش‌های نظام‌مند و پرکاربرد در پژوهش‌های پدیدارشناختی است. مراحل این روش در این پژوهش به شرح زیر انجام شد:

- **مرحله اول آشنایی با داده‌ها:** پژوهشگر بلافاصله پس از پیاده‌سازی هر مصاحبه، چندین بار متن را به دقت مطالعه کرد تا با کلیت داده‌ها آشنا شود و حس کلی از تجارب مشارکت‌کنندگان به دست آورد.
- **مرحله دوم استخراج عبارات بااهمیت:** کلیه جملات و عبارتهایی که به نظر می‌رسید ارتباط مستقیم با پدیده مورد مطالعه دارند، شناسایی و استخراج شدند. در این مرحله، ۴۷۲ عبارت بااهمیت از متن مصاحبه‌ها استخراج گردید.
- **مرحله سوم صورت‌بندی معانی پنهان در عبارات:** هر عبارت بااهمیت، به صورت جداگانه مورد بررسی قرار گرفت و معنای نهفته در آن صورت‌بندی شد. برای مثال، عبارت «معلم ما همیشه می‌گه بچه‌ها حق دارن نظر بدن ولی وقتی نظر می‌دیم ناراحت می‌شه» به معنای «تناقض میان گفتار و کردار معلم در زمینه حق مشارکت» صورت‌بندی شد.
- **مرحله چهارم سازماندهی معانی در خوشه‌های موضوعی:** معانی صورت‌بندی شده بر اساس شباهت‌ها و تفاوت‌هایشان در خوشه‌های موضوعی سازماندهی شدند. برای مثال، معانی مرتبط

با «تناقض گفتار و کردار معلمان»، «قوانین متناقض مدرسه» و «تفاوت گفتار و عمل در کلاس» در خوشه «تناقض میان گفتار و کردار در محیط مدرسه» قرار گرفتند.

- **مرحله پنجم تدوین توصیف جامع از پدیده:** بر اساس خوشه‌های موضوعی، توصیفی جامع و یکپارچه از پدیده مورد مطالعه تدوین شد که تمام جنبه‌های اساسی تجربه مشارکت‌کنندگان را در برمی‌گرفت.

- **مرحله ششم شناسایی ساختار بنیادین و مقوله هسته:** در این مرحله، ساختارهای بنیادین و ماهیت اساسی تجربه دانش‌آموزان از فرآیند جامعه‌پذیری حقوقی شناسایی شد. این ساختارها نشان‌دهنده جوهره مشترک تجربه همه مشارکت‌کنندگان با وجود تفاوت‌های فردی آنان بود.

- **مرحله هفتم اعتباریابی و تأیید یافته‌ها توسط مشارکت‌کنندگان (گواهی‌سازی):** در مرحله نهایی، یافته‌ها به مشارکت‌کنندگان ارائه شد تا صحت و دقت تفسیرهای پژوهشگر مورد تأیید آنان قرار گیرد و در صورت لزوم اصلاحات لازم اعمال شود.

گفتنی است که داده‌های حاصل از داستان‌گویی و نقاشی، به موازات داده‌های مصاحبه و در همان چارچوب روش هفت مرحله‌ای کلایزی تحلیل شدند. به این صورت که جملات کلیدی داستان‌ها و نیز عناصر بصری و روایت‌های همراه نقاشی‌ها (پس از پیاده‌سازی توضیحات دانش‌آموزان درباره نقاشی‌شان) استخراج، صورت‌بندی و در خوشه‌های موضوعی سازماندهی شدند. در نهایت، یافته‌های حاصل از هر سه منبع داده (مصاحبه، داستان‌گویی و نقاشی) با یکدیگر همسوسازی شدند و مضامین مشترک، به عنوان یافته‌های نهایی گزارش گردیدند. این فرایند مثلث‌سازی، به افزایش اعتبار و غنای داده‌ها کمک شایانی نمود.

در پژوهش‌های کیفی، اعتبار و روایی از طریق معیارهای متفاوتی با پژوهش‌های کمی ارزیابی می‌شود. در این پژوهش از راهبردهای زیر برای افزایش اعتبار و روایی استفاده شد:

- **گواهی‌سازی توسط مشارکت‌کنندگان:** پس از تحلیل داده‌ها، یافته‌ها به برخی از مشارکت‌کنندگان ارائه شد تا صحت تفسیرهای پژوهشگر را تأیید کنند.
- **همسوسازی منابع داده:** استفاده از سه روش مختلف گردآوری داده (مصاحبه، نقاشی، داستان‌گویی) و همچنین تنوع مشارکت‌کنندگان از نظر سن، جنسیت، پایه تحصیلی، معدل تحصیلی و پایگاه اقتصادی-اجتماعی، به افزایش اعتبار یافته‌ها کمک کرد.
- **بازبینی توسط همکاران:** یافته‌های پژوهش و فرآیند تحلیل توسط دو تن از همکاران دانشگاهی که در حوزه پژوهش‌های کیفی تخصص دارند، موردبررسی و نقد قرار گرفت.
- **نگارش تأملی:** پژوهشگر با نوشتن یادداشت‌های روزانه و ثبت تأملات خود در طول فرآیند پژوهش، تلاش کرد تا تأثیر پیش‌دانسته‌ها و سوگیری‌های خود را بر تفسیر داده‌ها به حداقل برساند.
- **شفاف‌سازی روش‌شناختی:** تمام مراحل پژوهش از نمونه‌گیری تا تحلیل داده‌ها با جزئیات کامل گزارش شده است تا امکان قضاوت درباره اعتبار پژوهش برای خوانندگان فراهم شود.

جدول ۱. مشخصات مشارکت‌کنندگان

کد مشارکت‌کنندگان	نام مستعار	سن	جنسیت	پایه تحصیلی	معدل تحصیلی	قشر اجتماعی*
۱	سارا	۱۰	دختر	۴	خوب	متوسط
۲	رضا	۱۱	پسر	۵	متوسط	پایین
۳	مانده	۱۲	دختر	۶	عالی	متوسط
۴	حسین	۱۱	پسر	۵	ضعیف	پایین
۵	پویا	۱۲	پسر	۶	خوب	بالا
۶	نازنین	۱۲	دختر	۶	عالی	متوسط
۷	آیدا	۱۰	دختر	۴	خوب	متوسط
۸	امیر	۱۲	پسر	۶	خوب	بالا
۹	هانیه	۹	دختر	۴	عالی	متوسط
۱۰	آرش	۱۱	پسر	۵	متوسط	پایین

کد مشارکت کنندگان	نام مستعار	سن	جنسیت	پایه تحصیلی	معدل تحصیلی	قشر اجتماعی*
۱۱	نگار	۱۲	دختر	۶	خوب	متوسط
۱۲	علی	۱۲	پسر	۶	عالی	متوسط
۱۳	یاسمن	۱۲	دختر	۶	عالی	بالا
۱۴	بهنام	۱۱	پسر	۵	ضعیف	پایین
۱۵	فرزاد	۱۲	پسر	۶	متوسط	پایین
۱۶	مریم	۱۱	دختر	۵	خوب	بالا
۱۷	سپیده	۱۲	دختر	۶	عالی	متوسط
۱۸	کیان	۱۱	پسر	۵	خوب	متوسط
۱۹	زهرا	۱۰	دختر	۴	متوسط	پایین
۲۰	سعید	۱۱	پسر	۵	خوب	متوسط
۲۱	فاطمه	۹	دختر	۴	خوب	متوسط
۲۲	احمد	۱۲	پسر	۵	متوسط	پایین
۲۳	نرگس	۱۱	دختر	۵	عالی	متوسط
۲۴	مجید	۱۰	پسر	۴	خوب	متوسط

مأخذ: داده‌های تحقیق

*ملاک تشخیص قشر اجتماعی: ترکیبی از سه شاخص «میزان تحصیلات والدین»، «نوع شغل والدین» و «میزان درآمد ماهانه خانواده» بوده است. این اطلاعات مستقیماً از والدین دانش‌آموزان و در فرایند اخذ رضایت آگاهانه برای مشارکت در پژوهش، از طریق پرسش‌های تکمیلی جمع‌آوری شده است. بر اساس این شاخص‌ها، مشارکت‌کنندگان در سه گروه «پایین»، «متوسط» و «بالا» دسته‌بندی شدند.

۴. یافته‌های تحقیق

یافته‌های حاصل از تحلیل مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته، نقاشی‌ها و داستان‌های دانش‌آموزان، در قالب پنج مضمون اصلی و یک مقوله هسته سازمان‌دهی شده‌اند. در ادامه، ابتدا جدول مضامین و سپس هر مضمون به همراه شواهد عینی (نمونه گفت‌وگوها، نقاشی‌ها و داستان‌ها) ارائه می‌شود. در ادامه، هر یک از مضامین به همراه نقل‌قول‌هایی از مشارکت‌کنندگان ارائه می‌شود. برای حفظ

ناشناسی، نام مستعار برای دانش‌آموزان استفاده شده است. پس از تحلیل داده‌ها با روش هفت مرحله‌ای کلایزی، ۴۷۲ عبارت بااهمیت استخراج و در قالب ۲۶ مفهوم اولیه، ۵ مضمون اصلی و یک مقوله هسته دسته‌بندی شدند. همچنین یافته‌های حاصل از نقاشی‌ها و داستان‌ها به‌عنوان داده‌های تکمیلی، در توضیحات هر مضمون گنجانده شده‌اند.

دسته‌بندی مفاهیم اولیه، مضامین اصلی و مقوله هسته بر اساس مراحل چهارم، پنجم و ششم روش هفت مرحله‌ای کلایزی انجام شده است؛ به این صورت که ابتدا معانی صورت‌بندی شده (مرحله سوم) بر اساس شباهت‌های ماهوی در ۲۶ مفهوم اولیه سازماندهی شدند (مرحله چهارم)، سپس این مفاهیم در ۵ خوشه موضوعی یا مضمون اصلی گروه‌بندی شدند (مرحله پنجم) و نهایتاً با کنار هم قرار گرفتن این مضامین، مقوله هسته شناسایی گردید (مرحله ششم). مبنای انتخاب و دسته‌بندی در تمامی این مراحل، صرفاً بر اساس شباهت‌های معنایی و روابط ماهوی میان داده‌ها بوده است.

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که فرآیند جامعه‌پذیری حقوقی در مدارس ابتدایی شهر یاسوج، عمدتاً بر انتقال محفوظات سطحی و کلیشه‌های ذهنی از حقوق کودک متمرکز است و از شکل‌گیری درکی زیسته، عینی و مبتنی بر تجربه در دانش‌آموزان غافل می‌ماند. مقوله هسته «فاصله آگاهی از منشور تا زیست‌جهان مدرسه»، بیانگر این شکاف عمیق است که ریشه در تناقض گفتار و کردار معلمان، ساختارهای ناعادلانه مدرسه و تعارض ارزش‌های فرهنگی و خانوادگی با اصول حقوق کودک دارد. جدول زیر، ساختار نهایی یافته‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۲. جدول مفاهیم، مضامین و مقوله هسته

تعداد ارجاع	مفاهیم اولیه	مضمون اصلی	مقوله هسته
۶۳	آشنایی با حقوق از طریق کتب درسی، آموزش‌های ضمنی توسط معلم، جلسات صبحگاهی و مراسم مدرسه، نقش همسالان در انتقال اطلاعات	مدرسه به مثابه نخستین نهاد رسمی جامعه‌پذیری حقوقی	فاصله آگاهی از منشور تا زیست جهان مدرسه
۸۱	شناخت محدود به حق آموزش و بازی، عدم آگاهی از حق مشارکت و تصمیم‌گیری، کلیشه‌هایی نظیر «حق بچه‌ها این است که درس بخوانند»، خلط مفهوم حق با وظیفه	آگاهی‌های سطحی و کلیشه‌ای از حقوق کودک	
۹۷	تناقض در رفتار معلمان، تفاوت قوانین نوشته و عمل‌شده، تبعیض در برخورد با دانش‌آموزان، بی‌توجهی به نظرات دانش‌آموزان	تناقض میان گفتار و کردار در محیط مدرسه	
۱۱۲	معلم به عنوان الگوی رفتاری، حمایت‌گری معلم از حقوق دانش‌آموزان، رفتارهای تبعیض‌آمیز معلم، تنبیه و سرکوب به جای گفت‌وگو	نقش معلم در بازنمایی یا نقض حقوق کودک	
۱۱۹	تأکید خانواده بر تکالیف نه حقوق، نقش والدین در آگاه‌سازی، تفاوت آگاهی در طبقات بالا و پایین، محرومیت‌های فرهنگی و اقتصادی	خانواده به عنوان زمینه‌ساز یا بازدارنده آگاهی حقوقی	

مأخذ: یافته‌های تحقیق

۴-۱- مضمون اول: مدرسه به مثابه نخستین نهاد رسمی جامعه‌پذیری حقوقی

مدرسه به عنوان نخستین نهاد رسمی جامعه‌پذیری حقوقی عمل می‌کند. این یافته با نظریه بوم‌شناختی برون‌فن‌برنر (۱۹۷۹) همسو است که مدرسه را به عنوان یکی از مهم‌ترین لایه‌های ریزسیستم در شکل‌گیری هویت اجتماعی و حقوقی کودک معرفی می‌کند. دانش‌آموزان در مصاحبه‌ها تأکید کردند که اولین آشنایی رسمی خود با مفاهیم «حق» و «تکلیف» را مدیون مدرسه هستند. از منظر نظریه پدیدارشناسی اجتماعی شوتس، دانش‌آموزان از طریق «تجربه غیرمستقیم» (کتاب‌های درسی و گفتار معلمان) با مفاهیم حقوق کودک آشنا می‌شوند و این آشنایی، بخشی از «انبار دانش» آنان را شکل می‌دهد. با این حال، آنچه در عمل رخ می‌دهد، صرفاً انتقال سطحی اطلاعات از طریق کتب درسی است و این «انبار دانش» با «تجربه مستقیم» آنان در تعاملات روزمره مدرسه همخوانی ندارد. تحلیل نقاشی‌های دانش‌آموزان با موضوع «مدرسه‌ای که حقوق بچه‌ها رعایت می‌شود» نیز این مضمون را تأیید کرد؛ به طوری که در نقاشی‌ها، کتابخانه، کلاس‌های درس با صندلی‌های راحت و معلمان خندان به عنوان نمادهایی از رعایت حقوق ترسیم شده‌اند. در ادامه به برخی از نقل‌قول‌ها و سایر مستندات اشاره می‌شود.

- نقل قول از سارا (پایه چهارم، ۱۰ ساله، مصاحبه شماره ۱):

«اولین باری که فهمیدم بچه‌ها حق دارن تو مدرسه درس بخونن، وقتی بود که معلمون تو کلاس از کتاب خونند که همه بچه‌ها حق دارن برن مدرسه و درس بخونن.»

- نقل قول از امیر (پایه ششم، ۱۲ ساله، مصاحبه شماره ۸):

«تو کتاب مطالعات یه بخشی داره به اسم حقوق و تکالیف. اون جا یاد گرفتم که بچه‌ها حق دارن تو مدرسه خوب باشن و کسی بهشون زور نگیره.»

- نقل قول از زهرا (پایه چهارم، ۱۰ ساله، مصاحبه شماره ۱۹):

«توی جلسه صبحگاهی مدیرمون گفت که بچه‌ها حق دارن تو مدرسه احساس امنیت کنن. من اون روز اول بار بود که فهمیدم مدرسه جای امنیه برای بچه‌ها.»

۴-۲- مضمون دوم: آگاهی‌های سطحی و کلیشه‌ای از حقوق کودک

این مضمون، مبنی بر آگاهی‌های سطحی و کلیشه‌ای دانش‌آموزان از حقوق کودک، با یافته‌های سبزه و همکاران (۱۴۰۴) و عالی (۱۳۹۸) همخوانی دارد که نشان دادند محتوای کتب درسی و رویکردهای آموزشی موجود، بار اطلاعاتی ناکافی و توزیع نامتعادل درباره مؤلفه‌های حقوق کودک دارند. دانش‌آموزان عمدتاً حقوق خود را به «حق آموزش» و «حق بازی» تقلیل می‌دهند و از مفاهیمی مانند حق مشارکت (ماده ۱۲ کنوانسیون)، حق کرامت (ماده ۲۸) و حق عدم تبعیض (ماده ۲) درک روشنی ندارند. از منظر نظریه پدیدارشناسی اجتماعی شوٲس، این یافته نشان می‌دهد که «انبار دانش» دانش‌آموزان درباره حقوق کودک، عمدتاً از «دانش سودمند» و «دستورالعمل‌ها» تشکیل شده است و به «دانش مهارتی» و درونی‌شده تبدیل نشده است؛ زیرا بستر عینی برای تحقق آن در زیست‌جهان مدرسه فراهم نیست. یافته‌های داستان‌گویی نیز این مضمون را تأیید کرد؛ برای نمونه، یکی از دانش‌آموزان (نازنین، پایه ششم) داستانی درباره کودکی تعریف کرد که تنها حقش را «رفتن به مدرسه» می‌داند و وقتی از او می‌پرسند حق اظهارنظر دارد، پاسخ می‌دهد: «نه این حق بزرگ‌تره‌است!». در ادامه به برخی از نقل‌قول‌ها و سایر مستندات اشاره می‌شود.

- نقل قول از رضا (پایه پنجم، ۱۱ ساله، مصاحبه شماره ۲):

«حق بچه‌ها اینه که برن مدرسه، درس بخونن و توزنگ تفریح بازی کنن. مامان

و بابا به بچه‌ها غذا بدن و لباس بخرن. اینو معلمون به ما گفته بود.»

- نقل قول از آیدا (پایه چهارم، ۱۰ ساله، مصاحبه شماره ۷):

«من شنیدم که بچه‌ها حق دارن نظر بدن، ولی معلمون می‌گه حرف بچه‌ها مهم

نیست.»

- نقل قول از حسین (پایه پنجم، ۱۱ ساله، مصاحبه شماره ۶):

«بابام همیشه می‌گه تو وظیفه‌ات درس خوننده، حق نداری! ولی من فکر می‌کنم بچه‌ها حق دارن تو کارای مدرسه نظر بدن... ولی نمی‌دونم، شاید اشتباه می‌گم.»

۴-۳- مضمون سوم: تناقض میان گفتار و کردار در محیط مدرسه

تناقض میان گفتار و کردار در محیط مدرسه، از جمله یافته‌های هشداردهنده پژوهش است. دانش‌آموزان به وضوح از شکاف میان آنچه در کلاس و کتاب‌ها درباره حقوق کودک گفته می‌شود و آنچه در عمل تجربه می‌کنند، سخن گفتند. این تناقض، با یافته‌های هانا (۲۰۲۴) و آیزنستروم (۲۰۲۴) همسو است که نشان دادند نظام‌های انضباطی مدارس اغلب با رویکرد مبتنی بر حقوق کودک در تعارض هستند و حق آموزش به «دسترسی» صرف تقلیل می‌یابد. از منظر نظریه ساختاری شدن گیدنز، این تناقض را می‌توان با مفهوم «دوگانگی ساختار» تبیین کرد: از یک‌سو، قواعد و منابع مدرسه (کتاب‌های درسی، آیین‌نامه‌ها، گفتار معلمان) آگاهی نظری از حقوق را منتقل می‌کنند، اما از سوی دیگر، رویه‌های عادی شده مانند «معلم همیشه حرف آخر را می‌زند» و «نظر بچه‌ها مهم نیست»، این ساختار را به گونه‌ای بازتولید می‌کنند که حقوق کودک به حاشیه رانده می‌شود و عاملیت دانش‌آموزان برای دفاع از حقوق خود تضعیف می‌گردد. تحلیل نقاشی‌های دانش‌آموزان با موضوع «مدرسه‌ای که حقوق بچه‌ها رعایت نمی‌شود» نیز این مضمون را تأیید کرد؛ به طوری که تصاویری از معلمان خشمگین، دانش‌آموزان در حال تنبیه و قوانین نوشته شده بر تخته که در عمل اجرا نمی‌شوند، به کرات ترسیم شده بودند. در ادامه به برخی از نقل قول‌ها و سایر مستندات اشاره می‌شود.

- نقل قول از مائده (پایه ششم، ۱۲ ساله، مصاحبه شماره ۳):

«معلم‌مون همیشه می‌گه بچه‌ها آزادین نظر بدین، ولی وقتی من یه حرفی می‌زنم، می‌گه چرا زیادی حرف می‌زنی؟ وقتی معلم این حرفا رو می‌زنه ولی خودش عمل نمی‌کنه، به حرفاش اعتماد نمی‌کنم!»

- نقل قول از علی (پایه ششم، ۱۲ ساله، مصاحبه شماره ۱۲):
 «تو کتاب نوشته همه بچه‌ها با هم برابرن، ولی تو مدرسه به شاگرد زرنگ‌ها بیشتر توجه می‌کنن.»
- نقل قول از نگار (پایه ششم، ۱۲ ساله، مصاحبه شماره ۱۱):
 «توی کتاب خوندم که هیچ‌کس حق نداره به بچه‌ها توهین کنه، ولی بعضی وقتا معلم‌ها جلوی همه به بچه‌ها بد می‌گن. این یعنی چی؟»

۴-۴- مضمون چهارم: نقش معلم در بازنمایی یا نقض حقوق کودک

نقش معلم در بازنمایی یا نقض حقوق کودک، دانش‌آموزانی که معلمان حمایتگر و منصفی داشته‌اند، درک عمیق‌تری از حقوق خود داشته‌اند و با اعتمادبه‌نفس بیشتری از حقوق خود دفاع کرده‌اند (ویدودو و سپتیانینگروم^۱، ۲۰۲۴: ۱۲). در مقابل، معلمان که از تنبیه، تبعیض و تحقیر استفاده کرده‌اند، نه تنها الگوی مناسبی برای جامعه‌پذیری حقوقی نبوده‌اند، بلکه به‌عنوان عامل نقض حقوق کودک عمل کرده‌اند. از منظر نظریه ساختاری‌شدن گیدنز، معلمان به‌عنوان «منابع اقتداری» مدرسه، ظرفیت سازمانی برای کنترل و جهت‌دهی به الگوهای تعاملات را در اختیار دارند و رفتار آنان، نقشی تعیین‌کننده در بازتولید یا دگرگونی ساختارهای ناعادلانه مدرسه ایفا می‌کند. این یافته با پژوهش نورسیتا (۲۰۲۴) نیز همسو است که نشان داد اقدامات پیشگیرانه‌ای مانند آموزش مداوم معلمان و ایجاد سیستم نظارتی مؤثر، می‌تواند محیطی عاری از خشونت و تبعیض را برای دانش‌آموزان فراهم آورد. داستان‌های دانش‌آموزان نیز این مضمون را تأیید کرد؛ به‌طوری‌که آن‌ها معمولاً دو طیف از معلمان را روایت می‌کردند: «معلم خوب» که به حرف بچه‌ها گوش می‌دهد، تنبیه نمی‌کند و به همه یکسان احترام می‌گذارد و «معلم بد» که فریاد می‌زند، تبعیض قائل می‌شود و از قدرت خود برای تحقیر دانش‌آموزان استفاده می‌کند. در ادامه به برخی از نقل‌قول‌ها و سایر مستندات اشاره می‌شود.

- نقل قول از زهرا (پایه چهارم، ۱۰ ساله، مصاحبه شماره ۱۹):

«معلم کلاس ما همیشه می‌گه حق همه بچه‌ها یکیه. وقتی یه بچه اشتباه می‌کنه، با حوصله بهش توضیح می‌ده و کسی رو تحقیر نمی‌کنه.»

- نقل قول از کیان (پایه پنجم، ۱۱ ساله مصاحبه شماره ۱۸):

«یکی از معلم‌هامون همیشه بچه‌ها رو با الفاظ رکیک صدا می‌کنه و جلوی بقیه مسخره‌مون می‌کنه. من دیگه تو کلاسش حرف نمی‌زنم.»

- نقل قول از هانیه (پایه چهارم، ۹ ساله مصاحبه شماره ۹):

«معلم‌مون وقتی عصبانی می‌شه، می‌گه برو بیرون و دیگه حق نداری تو کلاس باشی!»

۴-۵- مضمون پنجم: خانواده به عنوان زمینه‌ساز یا بازدارنده آگاهی حقوقی

نقش خانواده به عنوان زمینه‌ساز یا بازدارنده آگاهی حقوقی، با نظریه بوم‌شناختی برون‌فن‌برنر (۱۹۷۹) هماهنگ است که بر تأثیر متقابل ریزسیستم‌ها (خانواده و مدرسه) تأکید دارد. دانش‌آموزانی که در خانواده‌های آگاه و مشارکت‌جو رشد کرده‌اند، درک عمیق‌تری از حقوق خود داشته‌اند و بالعکس، دانش‌آموزانی که در خانواده‌های مستبد و سنتی بزرگ‌شده‌اند، عمدتاً بر تکالیف خود متمرکز بوده‌اند و از حقوق خود غافل بوده‌اند. از منظر نظریه پدیدارشناسی اجتماعی شوتس، خانواده به عنوان یکی از مهم‌ترین منابع «هنجارهای ذهنی» و «میان‌ذهنیت» عمل می‌کند؛ دانش‌آموزانی که در خانواده شاهد احترام به حقوق کودک هستند، این معنا را در «زیست‌جهان» خود درونی کرده و در مدرسه نیز پیگیری می‌کنند. تحلیل نقاشی‌های دانش‌آموزان نیز این مضمون را تأیید کرد؛ به‌طوری‌که خانواده‌هایی که در آن‌ها حق اظهارنظر وجود دارد، با تصاویری از والدین خندان و کودکانی که دست خود را بالا برده‌اند، ترسیم‌شده‌اند و در مقابل، خانواده‌های مستبد با تصاویر پدران خشمگین و کودکانی که دهانشان بسته است، نشان داده‌شده‌اند. در ادامه به برخی از نقل‌قول‌ها و سایر مستندات اشاره می‌شود.

- نقل قول از یاسمن (پایه ششم، ۱۲ ساله، مصاحبه شماره ۱۳):

«خونه مون همیشه درباره حق و حقوق بچه‌ها صحبت می‌کنیم. پدرم می‌گه تو

حق‌داری نظر بدی و کسی نباید بهت زور بگه.»

- نقل قول از بهنام (پایه پنجم، ۱۱ ساله، مصاحبه شماره ۱۴):

«خونه مون کسی به ما نمی‌گه حق چیه. فقط می‌گن باید خوب درس بخونی و

به حرف بزرگ‌ترها گوش بدی.»

- نقل قول از سعید (پایه پنجم، ۱۱ ساله، مصاحبه شماره ۲۰):

«مادرم می‌گه بچه باید احترام بذاره، حق نداری به بزرگ‌ترت چیزی بگی.»

۴-۶- مقوله هسته: فاصله آگاهی از منشور تا زیست جهان مدرسه

مقوله هسته پژوهش، «فاصله آگاهی از منشور تا زیست جهان مدرسه» نام گرفت که بیانگر شکاف معنادار میان آگاهی نظری و سطحی دانش‌آموزان از حقوق کودک و تجربه عملی و زیسته آنان در محیط مدرسه است. این فاصله، ریشه در سه عامل دارد: اول، رویکردهای آموزشی که به انتقال محفوظات سطحی بسنده می‌کنند و از پرورش نگرش و توانمندی دانش‌آموزان غافل‌اند (هم‌سو با مفهوم «انبار دانش» شوتس که در سطح «دانش سودمند» باقی می‌ماند)؛ دوم، ساختارهای ناعادلانه و رویه‌های انضباطی متناقض با حقوق کودک در مدارس که عاملیت دانش‌آموزان را تضعیف می‌کند (هم‌سو با مفهوم «دوگانگی ساختار» گیدنز)؛ و سوم، تعارض ارزش‌های فرهنگی و خانوادگی با اصول حقوق کودک که جامعه‌پذیری مؤثر را با مانع مواجه می‌سازد (هم‌سو با نظریه بوم‌شناختی برون‌فن‌برنر در سطح کلان‌سیستم). ابعاد این فاصله عبارت‌اند از:

- **فاصله شناختی:** آگاهی دانش‌آموزان از حقوق کودک، محدود، کلیشه‌ای و سطحی است و به مفاهیم بنیادینی مانند حق مشارکت، حق کرامت و حق برابری تسری پیدا نمی‌کند.
- **فاصله رفتاری:** رفتار معلمان و کارکنان مدرسه، اغلب با اصول حقوق کودک همخوانی ندارد و دانش‌آموزان شاهد تناقض میان گفتار و کردار هستند.

- **فصله نهادی:** ساختارها، قوانین و رویه‌های مدرسه، به گونه‌ای طراحی نشده‌اند که حقوق کودک را در عمل تضمین کنند و دانش‌آموزان نقشی در تصمیم‌گیری‌های مؤثر بر زندگی خود ندارند.
- **فصله فرهنگی:** ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگی حاکم بر جامعه و خانواده، با اصول حقوق کودک در تعارض هستند و اولویت را بر «تکلیف» به جای «حق» می‌دهند.
- **فصله نسلی:** نسل بزرگسال (معلمان و والدین) که خود در دوران کودکی با مفاهیم حقوق کودک آشنا نشده‌اند، در انتقال و تحقق این حقوق برای نسل جدید با چالش مواجه هستند.

۵. نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف واکاوی تجربه زیسته دانش‌آموزان از فرآیند جامعه‌پذیری و آگاهی‌یابی آنان نسبت به منشور حقوق کودک در مدارس ابتدایی یاسوج، گامی در جهت روشن‌سازی شکاف میان نظریه و عمل در حوزه آموزش حقوق کودک برداشته است. آنچه از لایه‌های روایت‌های دانش‌آموزان پدیدار گشت، نه صرفاً یک نارسایی آموزشی، بلکه گسستی عمیق میان آنچه «باید باشد» و آنچه «هست» در مدارس ابتدایی است. این گسست، در قالب مقوله هسته‌ای با عنوان «فصله آگاهی از منشور تا زیست‌جهان مدرسه» صورت‌بندی شد که بیانگر آن است که دانش‌آموزان، حقوق کودک را در کتاب‌ها و گفتار معلمان می‌شنوند، اما در تجربه روزمره خود، آن را به عنوان واقعیتی ملموس و زیسته درک نمی‌کنند.

از نظر تشابه، یافته‌های این پژوهش با نتایج سبزه و همکاران (۱۴۰۴) و عالی (۱۳۹۸) همخوانی دارد که نشان دادند محتوای کتب درسی دوره ابتدایی از نظر پوشش مؤلفه‌های حقوق کودک، بار اطلاعاتی ناکافی و توزیع نامتعادلی دارد؛ دانش‌آموزان در پژوهش حاضر نیز عمدتاً حقوق خود را به «حق آموزش» و «حق بازی» تقلیل می‌دادند و از مفاهیمی مانند حق مشارکت، حق کرامت و حق عدم تبعیض درک روشنی نداشتند. همچنین یافته‌های این پژوهش با پژوهش هانا (۲۰۲۴) همسو است که نشان داد نظام‌های انضباطی مدارس اغلب با رویکرد مبتنی بر حقوق کودک در تعارض

هستند و حق آموزش به «دسترسی» صرف تقلیل می‌یابد. دانش‌آموزان در پژوهش حاضر نیز به‌وضوح از تناقض میان گفتار و کردار معلمان در محیط مدرسه سخن گفتند. از نظر تفاوت با پژوهش‌های پیشین، دارای نوآوری‌های مشخصی است. نخست آنکه، درحالی‌که پژوهش‌های داخلی عمدتاً بر تحلیل محتوای کتب درسی و اسناد بالادستی متمرکز بوده‌اند (طهماسب‌زاده و همکاران، ۱۴۰۱) و پژوهش‌های خارجی بر چالش‌های فرایندی مدارس تأکید داشته‌اند (آیزنستروم، ۲۰۲۴؛ نورسیتا، ۲۰۲۴)، پژوهش حاضر با رویکردی پدیدارشناختی، به صدای خود دانش‌آموزان به‌عنوان کنشگران اصلی عرصهٔ مدرسه توجه کرده است. این رویکرد، لایه‌های پنهان و ناگفته‌ای از ناسازگاری میان «حقوق نوشته‌شده» و «عدالت محقق‌شده» را آشکار ساخته است که در پژوهش‌های پیشین به‌ندرت موردتوجه قرار گرفته است. دوم آنکه، این پژوهش با شناسایی مقولهٔ هسته‌ای «فاصلهٔ آگاهی از منشور تا زیست‌جهان مدرسه»، مفهومی جدید به ادبیات حقوق کودک در ایران افزوده است که می‌تواند به‌عنوان یک سازهٔ تحلیلی در پژوهش‌های آینده مورد استفاده قرار گیرد.

یافته‌های این پژوهش در چارچوب سه نظریهٔ مورد استفاده، به غنای ادبیات مفهومی حقوق کودک در ایران کمک کرده است. از منظر نظریهٔ پدیدارشناسی اجتماعی شوتس، پژوهش حاضر نشان داد که دانش‌آموزان حقوق کودک را از طریق «تجربهٔ غیرمستقیم» (کتاب‌های درسی و گفتار معلمان) دریافت می‌کنند، اما این «انبار دانش» با «تجربهٔ مستقیم» آنان در تعاملات روزمره همخوانی ندارد و این ناهمخوانی، منشأ «فاصلهٔ آگاهی از منشور تا زیست‌جهان مدرسه» است. این یافته، مفهوم «زیست‌جهان» شوتس را از سطح نظری به سطح تجربی در زمینهٔ آموزش حقوق کودک بسط داده است و نشان می‌دهد که «جهان حیاتی» مدرسه چگونه بر درک دانش‌آموزان از حقوقشان تأثیر می‌گذارد (پولا، ۲۰۲۴). از منظر نظریهٔ ساختاری‌شدن گیدنز، پژوهش حاضر نشان داد که «دوگانگی ساختار» در مدرسه به‌خوبی قابل مشاهده است: قواعد و منابع مدرسه (کتاب‌های درسی، آیین‌نامه‌ها، جایگاه معلمان) از یک‌سو آگاهی نظری از حقوق را منتقل می‌کنند، اما رویه‌های عادی‌شده مانند «معلم همیشه حرف آخر را می‌زند» و «نظر بچه‌ها مهم نیست»، این ساختار را به‌گونه‌ای بازتولید

می‌کنند که حقوق کودک به حاشیه رانده می‌شود. این یافته، مفهوم «عاملیت» را در بستر مدارس ابتدایی ایران به چالش می‌کشد و نشان می‌دهد که دانش‌آموزان با وجود داشتن «آگاهی نظری» از حقوق، از «عاملیت» لازم برای دفاع از آن در محیط مدرسه بی‌بهره‌اند (گیدنز، ۱۹۸۴؛ لاوال، ۲۰۲۳). از منظر نظریه بوم‌شناختی برون‌فن‌برنر، پژوهش حاضر نشان داد که شکاف میان آگاهی و عمل، ریشه در تعامل ناهماهنگ سه سطح از محیط رشد کودک دارد: در سطح ریزسیستم، خانواده و مدرسه پیام‌های متناقضی به دانش‌آموزان منتقل می‌کنند؛ در سطح میان‌سیستم، ارتباط مؤثری بین خانواده و مدرسه برای هماهنگی در آموزش حقوق کودک وجود ندارد؛ و در سطح کلان‌سیستم، ارزش‌های فرهنگی حاکم بر جامعه، اولویت را بر «تکلیف» به جای «حق» می‌دهند. این یافته، نظریه برون‌فن‌برنر را در زمینه حقوق کودک بسط داده و نشان می‌دهد که تحقق حقوق کودک نیازمند هماهنگی هم‌زمان در هر سه سطح است (ناوارو و تاج، ۲۰۲۵). مفهوم «فاصله آگاهی از منشور تا زیست‌جهان مدرسه» به عنوان یک سازه تحلیلی جدید در حوزه حقوق کودک؛ بسط مفهوم «زیست‌جهان» شوتس در زمینه آموزش حقوق کودک؛ به چالش کشیدن مفهوم «عاملیت» گیدنز در بستر مدارس ابتدایی ایران؛ و ارائه شواهد تجربی برای نظریه بوم‌شناختی برون‌فن‌برنر در حوزه حقوق کودک دستاورد نظری این پژوهش است.

یافته‌های این پژوهش می‌تواند دلالت‌های روشنی برای نهادهای سیاست‌گذار در حوزه آموزش و پرورش داشته باشد.

برای وزارت آموزش و پرورش: یافته‌ها نشان می‌دهد که آموزش حقوق کودک در مدارس، در سطح «دانش نظری» باقی مانده و به «دانش مهارتی» تبدیل نشده است. پیشنهاد می‌شود که وزارت آموزش و پرورش، بازنگری اساسی در محتوای کتب درسی (به ویژه کتاب‌های مطالعات اجتماعی و فارسی) با رویکرد فعالیت‌محور و موقعیت‌محور انجام دهد و مفاهیم حقوق کودک را در بستر داستان‌ها، نمایش‌های خلاق و فعالیت‌های عملی ارائه کند (سبزه و همکاران، ۱۴۰۴).

برای شورای عالی آموزش و پرورش: یافته‌ها نشان می‌دهد که رویه‌های انضباطی مدارس، اغلب با اصول حقوق کودک در تعارض است. پیشنهاد می‌شود که شورای عالی آموزش و پرورش، آیین‌نامه‌های انضباطی مدارس را بر اساس اصول کنوانسیون حقوق کودک (به‌ویژه اصل منفعت عالی کودک و اصل مشارکت) بازنگری کند و سازوکارهای مشارکتی (مانند شوراهای دانش‌آموزی با اختیارات واقعی) را در مدارس الزامی نماید.

برای سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی: یافته‌ها نشان می‌دهد که معلمان به‌عنوان مهم‌ترین الگوهای رفتاری در مدرسه، نیازمند توانمندسازی در زمینه حقوق کودک هستند. پیشنهاد می‌شود که سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دوره‌های ضمن خدمت با موضوع «حقوق کودک در عمل» را برای معلمان دوره ابتدایی طراحی و اجرا کند (نورسیتا، ۲۰۲۴).

برای مجلس شورای اسلامی و کمیسیون آموزش: یافته‌ها نشان می‌دهد که ایران با وجود تصویب کنوانسیون حقوق کودک، در اجرای آن در سطح مدارس با چالش‌های جدی مواجه است. پیشنهاد می‌شود که کمیسیون آموزش مجلس، با تشکیل کارگروه ویژه‌ای، لایحه‌ای برای «نظام‌نامه اجرایی حقوق کودک در مدارس» تدوین و تصویب کند و نهاد نظارتی مشخصی را برای پایش اجرای آن تعیین نماید (طهماسب‌زاده و همکاران، ۱۴۰۱).

برای سازمان صداوسیما و رسانه‌های جمعی: یافته‌ها نشان می‌دهد که دانش‌آموزان، علاوه بر مدرسه و خانواده، از رسانه‌ها نیز تأثیر می‌پذیرند. پیشنهاد می‌شود که سازمان صداوسیما با تولید برنامه‌های مناسب برای گروه سنی کودک و نوجوان، به ترویج فرهنگ حقوق کودک و آگاهی‌بخشی به خانواده‌ها کمک کند (ژیان یزدی، ۱۴۰۳).

درنهایت، این پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان، اگرچه از آگاهی کلیشه‌ای و سطحی از حقوق خود برخوردارند، اما تشنه درکی عمیق‌تر و عینی‌تر از حقوق خود هستند. آن‌ها در پس واژه‌های تکراری «حق آموزش» و «حق بازی»، به دنبال تجربه‌ای از کرامت، مشارکت و عدالت در مدرسه‌اند. شاید مهم‌ترین پیام این پژوهش برای نظام آموزشی ایران این باشد که حقوق کودک، پیش از آن‌که

محتوایی برای آموزش باشد، زیست‌جهانی برای زندگی است؛ زیست‌جهانی که در آن، کودک نه تنها حق‌دار است، بلکه خود را صاحب حق می‌داند و آن را در تعاملات روزمره‌اش با دیگران، به مثابه واقعیتهای ملموس و زیسته، تجربه می‌کند. تحقق این مهم، نیازمند عزمی جمعی، رویکردی میان‌رشته‌ای و نگاهی بلندمدت به آینده کودکان این سرزمین است.

ملاحظات اخلاقی

این پژوهش در کمیته اخلاق پژوهش دانشگاه پیام‌نور تصویب شد؛ پیش از انجام مصاحبه‌ها، ضمن اخذ رضایت آگاهانه از والدین دانش‌آموزان، از خود مشارکت‌کنندگان نیز اجازه حضور در پژوهش گرفته شد و به آنان اطمینان داده شد که مشارکت آنان داوطلبانه است و در هر مرحله از پژوهش می‌توانند از ادامه همکاری انصراف دهند. همچنین برای حفظ ناشناسی و محرمانگی، نام مستعار جایگزین نام واقعی مشارکت‌کنندگان شد و تمامی داده‌ها صرفاً در راستای اهداف پژوهش مورد استفاده قرار گرفت.

تشکر و قدردانی

این مقاله مرهون مشارکت دانش‌آموزان معصومی است که شفاف و بی‌دریغ پاسخ دادند، قدردانی و تشکر از این عزیزان در برابر صداقتشان ناچیز است. درود بر تمام دانش‌آموزان سرزمینم. همچنین از والدین و معلمان محترم دانش‌آموزان مشارکت‌کننده صمیمانه قدردانی می‌شود.

کتابنامه

۱. ژیان یزدی، س. (۱۴۰۳). نقش خانواده در آموزش حقوق کودک. سومین کنگره علمی دانشجویان روانشناسی، علوم تربیتی و مشاوره، تهران ۱۴۰۳.
۲. سبزه، ب؛ بازگیر، ت؛ و سمیع پور، م. (۱۴۰۴). بررسی محتوای کتب درسی دوره ابتدایی بر اساس مؤلفه‌های حقوق کودک. فصلنامه رفاه اجتماعی، ۲۵ (۹۹)، ۲۲۸-۲۱۱.

۳. شریعتی اصل، ا. (۱۴۰۲). نقش آموزش خانواده در صیانت از حریم خصوصی کودکان در فضای مجازی از منظر اسناد بین‌المللی. *فصلنامه حقوق کودک*، ۵ (۱۸)، ۶۷-۵۵.
۴. طهماسب زاده شیخ‌لار، د؛ تیموری، ل؛ و ایمان زاده، ع. (۱۴۰۱). مقایسه ابعاد و مؤلفه‌های حقوق کودک در پیمان‌نامه جهانی با اسناد بالادستی نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران، مسائل کاربردی تعلیم و تربیت / اسلامی، ۷ (۴)، ۸۶-۵۹.
۵. عالی، آ. (۱۳۹۸). تأملی بر نسبت آموزش و پرورش و حقوق کودک. *فصلنامه حقوق کودک*، ۱ (۳)، ۶۹-۵۵.
۶. کونانی، س. (۱۳۹۹). روح حقوق کودک؛ نگاهی به اهداف حقوق کودک در رویکردی تطبیقی. *فصلنامه حقوق کودک*، ۲ (۸)، ۱۸۲-۱۴۷.
7. Daly, A. (2020). Assessing children's capacity: Reconceptualising our understanding through the UN convention on the rights of the child. *The International Journal of Children's Rights*, 28(3), 471-499.
8. Giddens, A. (1984). Elements of the theory of structuration. *Practicing history: new directions in historical writing after the linguistic turn*, 119-140.
9. Hanna, A. (2025). When school discipline meets children's rights: A systematic literature review of tensions and conflicts in the international literature. *International Journal of Educational Research Open*, 9, 100506.
10. Isenström, L. (2024). Positions of children's human rights in school-age educare centers. *International Journal of Educational Research*, 128, 102492.
11. Kilkelly, U. (2024). *The child and the European convention on human rights*. Routledge.
- Lawal, S. A. (2023). Anthony giddens structuration theory and modernity. *Classical Theorists in the Social Sciences: From Western Ideas to African Realities*, 359.
12. Navarro, J. L., & Tudge, J. R. (2025). *Understanding and teaching Bronfenbrenner's bioecological theory*. Taylor & Francis.
13. Nursita, D. I. (2024). Child Friendly Madrasah: The Role Of The Madrasah Head in Efforts to Prevent Immoral Acts by Teachers Toward Students. *ZAHRA: Research and Tought Elementary School of Islam Journal*, 5(1), 1-20.
14. Oluka, A. (2025). Phenomenological research strategy: Descriptive and interpretive approaches. *F1000Research*, 14, 725.

15. Pitsou, C., Katsantonis, I. G., Katsantonis, A., & Gorozidis, G. S. (2025). Empowering and Promoting Children's Rights by Implementing Skills Labs Using Engaging Learning Activities. *Societies*, 15(4), 84.
16. Pula, B. (2024). *Alfred Schutz, phenomenology, and the renewal of interpretive social science*. Taylor & Francis.
17. Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2025). Contributions of Albert Bandura to Education. *Educação: Teoria e Prática*, 35(70).
18. Schutz, A. (2011). *Collected papers V. Phenomenology and the social sciences*. Springer Science & Business Media.
19. Unicef. (1989). *Convention on the Rights of the Child*.
20. Vandenhole, W., TÝrkelli, G. E., & Lembrechts, S. (2024). *Children's Rights: A Commentary on the Convention on the Rights of the Child and Its Protocols*. Edward Elgar Publishing.
21. Watson, A. (2025). A postmodernist qualitative research approach: Choosing between descriptive and interpretive phenomenology. *Journal of Advanced Nursing*, 81(10), 6968-6973.
22. Widodo, P., & Septianingrum, C. (2024). Analysis of Legal Protection Models for Children In The School Environment. *Journal of Social Science and Economics*, 3(1), 1-18.